



universität
wien

Diplomarbeit

„Der Einfluss von Systemen der näheren und
ferneren Umwelt auf die schulischen
Partizipationserfahrungen von Menschen mit einer
intellektuellen Beeinträchtigung“

Verfasserin
Sabine Mikschofsky

angestrebter akademischer Grad
Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Diplomstudium Pädagogik

Betreuer: Univ. Prof. Dr. Gottfried Biewer

Inhaltsverzeichnis

Danksagung.....	4
1. Einleitung	5
1.1 Aktueller Forschungsstand und Forschungslücke	7
1.2 Entwicklung und Begründung der Forschungsfrage.....	13
1.3 Aufbau der Diplomarbeit	15
1.4 Methodisches Vorgehen.....	17
2. Eine Einführung – Behinderungsbegriff, ICF, intellektuelle Beeinträchtigung	17
2.1 Verständnis des Begriffs „Behinderung“	19
2.2 Die ICF.....	28
2.2.1 Die Klassifikation ICIDH.....	28
2.2.2 Einführung in die ICF – Behinderungsbegriff, Klassifizierung, Ziele	29
2.2.3 Das bio-psycho-soziale Modell	36
2.3 Verständnis des Begriffs „intellektuelle Beeinträchtigung“	37
2.3.1 Der medizinische Ansatz.....	44
2.3.2 Der psychologische Ansatz	46
2.3.3 Der soziologische Ansatz	47
2.3.4 Der pädagogische Ansatz	48
2.4 Einführung in das Forschungsprojekt	49
3. Das Recht auf Bildung, Erziehung und Schule	52
3.1 Die Entdeckung der Bildsamkeit von Menschen mit einer Behinderung	53
3.2 Erste Bildungsversuche an intellektuell beeinträchtigter Menschen.....	55
3.3 Die Hilfsschule	62
3.3.1 Das Aufkommen der Hilfsschule.....	65
3.3.2 Kritik an Hilfsschulen	69
3.3.3 Die Hilfsschule und der Nationalsozialismus	71
4. Die Entwicklung eines integrativen Schulsystems.....	73
4.1 Bildungsrecht für Menschen mit einer Behinderung	73
4.1.1 Die UN-Konvention.....	74
4.1.2 Bedeutung und Geschichte von Schule	78
4.2 Konzeption eines gemeinsamen Unterrichts	79
4.2.1 Das Modell des gemeinsamen Unterrichts in Österreich	84
4.2.2 Feststellung des SPF und Mitsprache Recht der Eltern	88
4.3 Integrative Unterrichtsformen in Österreich.....	91
4.3.1 Die Integrationsklasse	92
4.3.2 Die Stützlehrer/inklasse	93
4.3.3 Die Kooperationsklasse.....	94
4.3.4 Die Klein-oder Förderklasse.....	95
4.4 Allgemein bildende Pflichtschulen in Österreich	97
4.4.1 Volksschule	98
4.4.2 Hauptschule.....	99
4.4.3 Sonderschule	99
4.4.4 Berufsbildende mittlere Schule.....	100
4.5 Didaktik für Kinder mit einer intellektuellen Beeinträchtigung	100
5. Der systemtheoretische Ansatz	104
5.1 Die Entwicklung der Systemtheorie	104
5.1.1 Die allgemeine Systemtheorie	106
5.1.2 Die soziologische Systemtheorie	108

5.1.3 Systemtheoretisches Denken in der Pädagogik	109
5.2 Ökosystemischer Ansatz nach Urie BRONFENBRENNER	110
5.2.1 Zum Systemtheoretiker Urie BRONFENBRENNER	110
5.2.2 Ziele und Perspektiven Urie BRONFENBRENNERS	111
5.2.3 Grundbegriffe des ökosystemischen Ansatzes	113
5.3 Die Systemebenen der Umwelt.....	118
5.3.1 Das Mikrosystem	119
5.3.2 Das Mesosystem	124
5.3.3 Das Exosystem	126
5.3.4 Das Makrosystem	127
5.3.5 Das Chronosystem	128
6. Die qualitative Inhaltsanalyse	129
6.1 Entstehungen der qualitativen Inhaltsanalyse.....	130
6.2 Vorgehensweisen bei der qualitativen Inhaltsanalyse.....	131
6.2.1 Der methodische Ablauf.....	132
6.2.2 Analysetechniken der qualitativen Inhaltsanalyse	132
6.3 Atlas. ti	134
6.4 Umsetzungen der Methode – Kategorienbildung	136
7. Darstellung und Interpretation der Ergebnisse	140
7.1 Analyse von Mikrosystemen	141
7.1.1 Beziehung zur Familie	141
7.1.2 Beziehung zur Schule.....	144
7.1.3 Beziehung zu den Lehrer/innen	144
7.1.4 Beziehung zu den Mitschüler/innen.....	145
7.1.5 Schlussfolgerungen – Mikrosysteme	146
7.2 Analyse von Mesosystemen	153
7.2.1 Interaktion Mutter-Vater	154
7.2.2 Interaktion Eltern-Schule	154
7.2.3 Schlussfolgerungen – Mesosysteme	155
7.3 Analyse von Exosystemen.....	158
7.3.1 Schlussfolgerungen – Exosystem	158
7.4 Analyse von Makrosystemen.....	160
7.4.1 Schulformen	160
7.4.2 Einführung von integrativ geführten Klassen.....	162
7.4.3 Schlussfolgerungen – Makrosystem	163
7.5 Analyse von Chronosystemen	164
7.5.1 Schlussfolgerungen – Chronosystem	165
8. Verknüpfung von Theorie und Empirie	169
9. Conclusio und Ausblick	172
Literaturverzeichnis.....	176
Anhang	183
Kurzfassung der Diplomarbeit	183
Abstract.....	184
Abbildungsverzeichnis.....	185
Erklärung.....	186
Lebenslauf.....	187

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei einigen Personen, ohne deren Unterstützung diese Diplomarbeit nicht entstanden wäre, bedanken.

So bedanke ich mich bei meinem Diplomarbeitsbetreuer Herrn Uni. Prof. Dr. Gottfried Biewer für sein kritisches Feedback, für seine konstruktiven Verbesserungsvorschläge und vor allem für seine fachliche Unterstützung.

Weiters meinen Korrekturlesern Christina, Christoph und Michael, welche Geduld bewiesen, und diese Arbeit mit kritischem Blick korrigierten, sowie meiner Studienkollegin Alexandra, die mich stets bei der Verfassung dieser Diplomarbeit unterstützte und die ich generell während meines Studiums als wertvolle Freundin und Kollegin kennen lernen durfte.

Vor allem möchte ich mich bei meiner Familie für ihre finanzielle und emotionale Unterstützung bedanken. Sie waren während meines Studiums immer für mich da und standen mir stets zur Seite. Auch meinem Bruder gilt ein großer Dank, da er sich stets nach dem aktuellen Stand der Diplomarbeit erkundigte und mich mit seinem Interesse immer wieder aufs Neue motivierte.

Ein großer Dank gilt auch meinem Freund, mit dem ich oft lange fachliche Diskussionen führte, wodurch mir immer wieder neue Denkanstöße eröffnet wurden. Er war während meines Studiums immer für mich da, speziell in der Zeit der Diplomarbeit konnte ich mich stets auf ihn verlassen.

Schließlich möchte ich mich auch noch bei all jenen Personen bedanken, die mir stets mit viel Geduld zuhörten und mich während meines Pädagogikstudiums unterstützten.

1. Einleitung

Die Auseinandersetzung mit den schulischen Partizipationserfahrungen von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung¹ stellt in der heutigen Gesellschaft einen wichtigen Aspekt dar. Von der jeweiligen Gesellschaft festgelegten Normen und Werte führen nach CLOERKES (2007, S. 8ff) dazu, dass eine Abweichung von diesen zu negativen sozialen Reaktionen führen kann. Bildung soll demnach vor allem Menschen mit einer Behinderung unterstützen, eine selbstbestimmte und aktive Teilhabe an der Gesellschaft zu erleben. Die Institution Schule kann durch eine „didaktisch aufbereitete Vermittlung von Wissen und Können, das für das Bestehen der zukünftigen Erwachsenen in den ihnen gesellschaftlichen zugewiesenen Positionen notwendig ist“, zusätzlich ihren Beitrag dazu leisten (HAEBERLIN 2001, S. 54). MAIKOWSKI und PODLESCH (1994, S. 340) heben zudem hervor, dass Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung die Möglichkeit erhalten sollen, Fertigkeiten zu erlernen, die einer Ausgrenzung aus der Gesellschaft Widerstand leistet.

Seit mehreren hundert Jahren wurden stetig Bildungsversuche an Menschen mit Behinderungen durchgeführt, jedoch erst im 18. Jahrhundert, zur Zeit der Aufklärung, wurde die Wichtigkeit der Bildung und Erziehung von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung erkannt². Ein Pionier für den deutschsprachigen Raum war zweifellos Johann Heinrich Pestalozzi, der im 18. Jahrhundert erste Erziehungs- und Bildungsversuche an Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung vollzog und zu einem Lebenswandel dieser Personengruppe beitrug³. Weitere Einblicke in die Anfänge der Bildsamkeit von Menschen mit einer Behinderung, sowie schulische Initiativen für Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung geben beispielsweise auch BUNDSCHUH (2010), LINDMEIER und LINDMEIER (2002), MÖCKEL (2007) SPECK (2005, 2010) und WÜLLENWEBER et al. (2006).

Auf diese Vorarbeiten aus dem 18. und 19. Jahrhundert aufbauend, entwickelte sich gegen Ende des 19. Jahrhunderts die Hilfsschule. Sie stellte eine neue Schulform dar,

¹ Der Begriff intellektuelle Beeinträchtigung wird anstelle des zum Teil sehr stark stigmatisierenden Begriffs der „geistigen Behinderung“ verwendet. Beim Begriff der intellektuellen Beeinträchtigung stützt sich die Autorin stets auf das Begriffsverständnis des Forschungsprojekts „Partizipationserfahrungen von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung“

² vgl. BIEWER 2009, S.17ff

³ vgl. ELLGER-RÜTTGARDT 2008, S. 20ff

die von allen Kindern, so auch von Kindern mit einer intellektuellen Beeinträchtigung, die den Ansprüchen einer Volksschule nicht gerecht wurden, besucht werden durfte. In der Zeit des Nationalsozialismus und vor allem mit der Fixierung des Reichsschulpflichtgesetzes im Jahr 1938 schwanden für diese Menschen die Möglichkeiten auf Schule. Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung wurden als „bildungsunfähig“ angesehen und vom Schulsystem ausgeschlossen. Auch in der Nachkriegszeit, in der nun vermehrt am Wiederaufbau eines Schulsystems gearbeitet wurde, änderte sich diese Meinung nicht. Es sollten schließlich noch mehr als 20 Jahre vergehen, bis sich im Jahr 1968 betroffene Eltern zusammenschlossen und sich für mehr Rechte einsetzten. Es erfolgte daraufhin die Etablierung des Sonderschulwesens und deren Anerkennung als eigenständige Schulform. Lange Zeit später, erst in den 1970er Jahren wurde in Anlehnung an BIEWER (2009, S. 208) die Existenz einer Sonderschule in Frage gestellt und die Integration von Menschen mit einer Behinderung in allgemeine Schulen diskutiert. Mit dem Besuch einer Sonderschule, so HAEBERLIN (2001, S. 54), erfahren die Kinder soziale Benachteiligungen innerhalb einer Gesellschaft, weshalb sich eine Debatte rund um eine gemeinsame Beschulung entwickelt⁴. In den 1980er kommt es in Anlehnung an ANLANGER (1993, S. 22) in Österreich zu einem Umschwung. Erste Grundideen, wie ein zwei-Pädagog/innen-System, sowie eine verbale Beurteilung, stehen schon in diesen ersten Ansätzen im Vordergrund. Doch erst im Jahr 1984 kommt es im Burgenland zu einer ersten Durchführung eines integrativen Unterrichts. In den darauffolgenden Jahren findet nach FEYERER und PRAMMER (2003, S. 27f) eine Schulreform statt. Kinder, bei denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf⁵ festgestellt wird, können nun entweder eine Sonderschule respektive eine integrativ geführte Volks- oder Hauptschule, sowie die Unterstufe einer allgemein bildenden höheren Schule besuchen⁶. Eltern erhalten Mitspracherecht bei der Schulwahl ihrer Kinder und vor allem mit der Ratifizierung der UN-Konvention im Jahr 2008 erfolgt der Schritt hin zu einer Sicherstellung des Bildungsrechts behinderter Menschen. Nichtsdestotrotz hält das BMASK folgendes fest: „Die Maßnahmen für Schüler/innen mit sonderpädagogischen Förderbedarf sollen im Hinblick auf einen solchen **integrativen Unterricht** auch noch weiter verbessert werden“ (BMASK 2008, S. 124; Hervorhebung im Original).

⁴ vgl. BUNDSCHUH 2010, S. 31

⁵ abgekürzt mit SPF

⁶ vgl. BMASK 2008, S. 124

1.1 Aktueller Forschungsstand und Forschungslücke

In Bezug auf schulische Partizipationserfahrungen von Menschen mit einer Behinderung, sowie Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung existieren im deutschsprachigen Raum, vor allem auf das deutsche Schulsystem bezogen, eine Fülle an Publikationen, Untersuchungen und Evaluationen. In diesen wird vor allem diskutiert, wie der Schulalltag für intellektuell beeinträchtigte Menschen vereinfacht und differenzierter gestaltet werden kann, so dass sie die vorgegebenen Lernziele erreichen können.

Im Zuge dessen befassen sich MATT und KOLLER-HESSE (2010, S. 253ff) mit dem gemeinsamen Unterricht von nichtbehinderten Kindern und Kindern mit einer schweren Behinderung an einer Berliner Grundschule (Volksschule) und stellen in diesem Zusammenhang Konzepte und gemachte Erfahrungen vor. In dieser Hinsicht berichten sie, dass zunächst zwar einige Unsicherheiten von Seiten der Eltern und deren Kindern ohne Behinderung im Vordergrund standen, doch mit der Zeit die Anwesenheit von Kindern mit einer intellektuellen Beeinträchtigung als selbstverständlich erachtet wurde. Dies hängt vor allem damit zusammen, dass das Konzept des gemeinsamen Unterrichts stets neu überarbeitet und durchgedacht wird. Im Zentrum sollen folglich das Miteinander der Kinder und der Aspekt des sozialen Lernens stehen. Den Lehrer/innen wird in diesem System die Rolle einer Vorbildfunktion zugesprochen, indem sie sich für den Lernfortschritt von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung verantwortlich zeigen. Zudem werden intellektuell beeinträchtigte Schüler/innen von zwei Mitschüler/innen unterstützt, die sie beispielsweise zum wöchentlichen Schwimmen oder Psychomotorikunterricht begleiten. Die Regeln innerhalb der Klasse werden gemeinsam aufgestellt und auf die Kinder mit einer intellektuellen Beeinträchtigung abgestimmt, die zum Beispiel einen wechselseitigen freundlichen Umgang, sowie dem Verbot den/die behinderte Mitschüler/in auszulachen, beinhalten. Zusätzlich wird berücksichtigt, dass die Schüler/innen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung bei Klassenfahrten und Sportfesten inkludiert werden. Neben dem kontinuierlichen Überarbeiten des schulischen Konzeptes stellt die halbjährliche Besprechung des Förderplanes mit den Eltern eine weitere wichtige Komponente dar, bei der alle beteiligten Lehrer/innen, Erzieher/innen und Helfer/innen anwesend sind. Zusätzlich besteht die Möglichkeit bei einem eigens eingerichteten „Elterncafé“,

welches ein- bis zweimal im Jahr stattfindet, spezielle Fragen ausgiebig zu behandeln, da zu diesem Treffen oft Fachleute eingeladen werden. In Bezug auf den Unterricht lassen sich Faktoren, wie individuelle Lernprozesse, individuelles Lerntempo und die Arbeit mit einem Wochenplan⁷ generieren. Zudem besteht die Möglichkeit, die Lehrinhalte vor der gesamten Klasse zu präsentieren, was zum Vorteil hat, dass einerseits Kinder mit einer intellektuellen Beeinträchtigung am Geschehen teilnehmen, andererseits nehmen nichtbehinderte Kinder dadurch Lernprozesse ihrer behinderten Mitschüler/innen wahr. Im Zuge dessen wird auf Leistungsunterschiede innerhalb der Klasse hingewiesen, die jedoch von den Schüler/innen akzeptiert werden, da sie ausgiebige Erklärungen von ihren Lehrer/innen erhalten. Als ein wichtiger und entscheidender Punkt eines integrativen Schulmodells stellt sich die Doppelbesetzung bzw. eine Kooperation von Sonder- und Regelschullehrer/innen heraus, ohne die ein integrativer Unterricht schwer umzusetzen wäre⁸.

Mit MAIKOWSKI und PODLESCH (1994, S. 346f) lässt sich Folgendes zusammenfassen: Der Unterricht in integrativ geführten Klassen gestaltet sich meist handlungsbezogen oder projektorientiert, weshalb er somit auf Neigungen und Bedürfnisse der intellektuell beeinträchtigten Kinder abgestimmt werden kann⁹. Beim Erlernen der gemeinsamen Lerninhalte wird eine „innere Differenzierung durch Individualisierung der Lernanforderungen erreicht“ (MAIKOWSKI und PODLESCH 1994, S. 346). Das bedeutet, dass die Lernmaterialien vielseitig und trotzdem individuell gestaltet werden, so dass jeder/jede Schüler/in davon profitieren kann. Lerninhalte, die nicht in den Lehrplänen der Grundschule formuliert sind, aber essentiell für den Entwicklungsfortschritt intellektuell beeinträchtigter Kinder sind, werden in dafür vorgesehenen Förderstunden oder im Rahmen von Therapiestunden bearbeitet. Alltägliche lebenspraktische Fertigkeiten, wie das An- und Ausziehen, werden hingegen in den normalen schulischen Tagesablauf integriert. Die Schüler/innen spielen und lernen im Allgemeinen gemeinsam, jedoch übernehmen die Schüler/innen ohne Behinderung die Rolle des Anregers und Unterstützers, denn Kinder mit einer intellektuellen Beeinträchtigung können durch sie alltägliche Fertigkeiten lernen und ihre Handlungsfähigkeiten gezielt erweitern. Neben dem Erlernen kognitiver und lebenspraktischer Kompetenzen spielen

⁷ Die Arbeit mit einem Wochenplan bedeutet, dass die Kinder zu Beginn der Woche ihren Plan erhalten, in dem ihre individuellen Übungen und Hausübungen vermerkt sind. Diese können sie nach getaner Arbeit abhacken, wodurch sie den Überblick über ihre Leistungen nicht verlieren.

⁸ vgl. HEYER 2009, S. 199

⁹ vgl. HEYER 2009, S. 194f

die sozialen Lernprozesse zusätzlich eine wesentliche Rolle. MAIKOWSKI und PODLESCH versuchen zudem den Vorteil für die nichtbehinderten Kinder herauszufiltern und kommen auf folgendes Ergebnis: Schüler/innen mit einer intellektuellen Behinderung zeigen in Bezug auf Ungerechtigkeiten innerhalb der Klasse viel Sensibilität, indem sie die betroffenen Schüler/innen trösten und/oder auf sie zu gehen. Den Kindern ohne Behinderung gefällt es, ihren behinderten Mitschüler/innen Buchstaben zu lernen, mit ihnen zu spielen, ihnen Geschichten vorzulesen sowie mathematische Aufgaben miteinander zu lösen. Zudem ist abschließend zu erwähnen, dass jeder einzelne Lernfortschritt der Kinder mit einer intellektuellen Beeinträchtigung mittels Erfahrungsbericht dokumentiert wird.

Einen weiteren Bericht in Bezug auf die schulische Integration von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung liefert BIEWER (2009, S. 210). Dieser bezieht sich auf eine Integrationsklasse in Hamburg, die die Tatsache eines aussichtslosen Unterfangens revidiert. Intellektuell beeinträchtigte Kinder wurden oftmals aufgrund dieser Gegebenheit von integrativen Schulmodellen ausgeschlossen. In den 1980er Jahren befand sich in dieser Hamburger Integrationsklasse eine große Zahl an intellektuell beeinträchtigten Kindern, die keineswegs zur „problematischen Gruppe“ zu zählen waren. Im Gegenteil, deren Eingliederung in die Klassengemeinschaft erwies sich nur in den seltensten Fällen als schwierig. PIJL, NACKEN und MAND (2003, S. 18ff) kommen in dieser Hinsicht zum Entschluss, dass sich sowohl keine besonderen positiven Auswirkungen schulischer Integration vermerken lassen, als auch keine Hinweise existieren, dass integrative Förderung sich negativ auf die Entwicklung nichtbehinderter Schüler/innen auswirkt. Unstrittig dürfte sein, dass es zu wenig Effektivitätsforschung im Bereich schulischer Integration von Schüler/innen mit einer intellektuellen Behinderung zu geben scheint, denn Eltern müssen sich BUNDSCHUH (2010, S. 91) zufolge schließlich entscheiden, welche Schule ihr Kind besuchen soll, weshalb weitere Forschungen dringend notwendig sind.

Heinz MÜHL (2006, S. 338f) spricht speziell den Aspekt der Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften und den Eltern an, die sich am Alter des Kindes, am Grad seiner Behinderung und an seiner familiären Situation orientiert. Betroffene Eltern benötigen vor allem im Schulalter Unterstützung, da sie in dieser Zeit erneut mit der Behinderung ihrer Kinder konfrontiert werden. In diesem Zusammenhang sind die Entdeckung der

Behinderung durch nichtbehinderte Schüler/innen, der Ausschluss von Bildungsangeboten und zuletzt die Realisierung der Behinderung durch das Kind selbst anzuführen. Eltern erhoffen sich von dieser Zusammenarbeit deshalb Einsicht in den Unterricht, sowie in den Entwicklungsstand ihrer Kinder und Informationen über weitere Förderangebote zu erhalten. Zusätzlich bevorzugen sie Elternabende, Einzelgespräche mit der Lehrperson oder ungezwungene Zusammenkünfte, da eine spezialisierte Unterstützung durch geschulte Fachkräfte Schwierigkeiten mit sich bringen kann. Eltern können aufgrund „eingengter Zuständigkeit und Sichtweisen (...) nicht mehr primär bestimmen, wessen sie bedürfen und beanspruchen sollen, sondern die Fachleute [legen Neigungen der Kinder fest; Anm.d.V.], denen sie dann aufgrund ihrer Fachkompetenz entsprechen“ (MÜHL 2006, S. 339). Daher sollen Eltern keine Therapeutenrolle übernehmen, sondern ihre ursprüngliche Elternrolle weiterhin wahrnehmen.

In Österreich gibt es zwar seit Mitte der 1980er Jahre einen Umschwung in Bezug auf die Entwicklung hin zu einem integrativen Schulsystem, doch es werden bis heute kaum die schulischen Partizipationserfahrungen von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung behandelt. Es wurden laut GRUBER (1995, S. 70f) im Jahr 1995 im Rahmen einer IFES¹⁰-Untersuchung 2.000 Österreicher/innen um ihre Meinung, in Bezug auf die Neuerungen im schulischen Bereich, gebeten. Mit Hilfe dieser Befragung kam deutlich heraus, dass die Gesellschaft für diese neue Entwicklung bereit ist und sich offen dafür zeigt. Diese Umfrage zeigt jedoch auch, dass die subjektive Sichtweise von intellektuell beeinträchtigten Schüler/innen sowie die Beziehung zwischen dem/der Schüler/in und seiner/ihrer Umwelt nicht beleuchtet wird, sondern die Konzentration stets auf öffentliche Meinungen gelegt wird. Einen Einblick in integrative Unterrichtsformen geben beispielsweise FEYERER (2003, 30ff) und HOLZINGER und WOHLHART (2009, 82ff), indem sie vier Organisationsformen anführen und wichtige Punkte aufzeigen. So beschreiben sie die Integrations-, die Stützlehrer/in-, die kooperative- und die Förderklasse. Sie geben jedoch ausschließlich organisatorische Informationen an, gehen nicht weiter auf die schulischen Teilhabeerfahrungen von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung ein und befassen sich nicht mit der System-Umwelt Beziehung.

¹⁰ Institut für Empirische Sozialforschung

KLICPERA (2005) behandelt neben GRUBER (1995, S. 68ff) auch die schulische Situation von Schüler/innen mit einer Behinderung. Zu diesem Zweck führte er in drei österreichischen Bundesländern eine qualitative Interviewstudie in Bezug auf die Schulwahlentscheidung und schulischen Betreuung aus der Sicht der Eltern durch. KLICPERAS Studie umfasste viele relevante Faktoren, weshalb an dieser Stelle zwei Punkte besonders hervorgehoben werden:

- Die Zusammenarbeit Schüler/innen und Lehrer/innen
- sowie behinderte Schüler/innen und nichtbehinderte Schüler/innen

In der Beziehung zwischen Schüler/innen und Lehrer/innen überwogen positive Erfahrungen, das Verhältnis zu den unterstützenden Sonderschullehrer/innen wurde sogar noch positiver bewertet. Allerdings kritisierten die Eltern den ständige Wechsel der Integrationslehrer/innen, sowie eine unzureichende Vorbereitung auf den Integrationsunterricht. Zudem wurden Schwierigkeiten in Bezug auf lernbeeinträchtigte Schüler/innen festgestellt, wie etwa eine Balance zwischen einem strengen oder milden Umgang gegenüber den Kindern zu finden. In Bezug auf die Beziehung zwischen behinderten und nichtbehinderten Schüler/innen ließen sich auch positive Erfahrungen verzeichnen, jedoch spielte die Schwere der Behinderung eine entscheidende Rolle. Eltern berichteten beispielsweise von Kommunikationsproblemen zwischen den Schüler/innen. Nichts desto trotz änderte sich im Laufe der Zeit auch dieses Bild, da die Schüler/innen nun offener miteinander umgingen und kaum Unterstützung von den Lehrer/innen benötigten. Eltern von behinderten Kindern hoben vor allem aber die Fürsorglichkeit und Hilfsbereitschaft der nichtbehinderten Kinder hervor, sowie die Akzeptanz ihrer Kinder in der Klasse. Schwierigkeiten zeigten sich dennoch beim Aufrechterhalten von Freundschaften, beim Treffen außerhalb der Schule und bei außerschulischen Aktivitäten. So wurden Kinder mit einer Behinderung kaum zu Geburtstagsfeiern eingeladen.

Der Aspekt der Umwelt bzw. der Einfluss von Systembeziehungen nimmt in der Diplomarbeit einen großen Stellenwert ein. Die Entfaltung der menschlichen Fähigkeiten entsteht BRONFENBRENNER (1989; 1993) zufolge aufgrund einer individuellen Auseinandersetzung mit der Umwelt. Die Umwelt gliedert sich seiner Ansicht nach in mehrere Lebensbereiche respektive in Systembeziehungen, welche

Einfluss auf das Individuum ausüben (Eltern, Schule, Lehrer/innen,...) Daher ist es laut BUNDSCHUH (2010, S. 81) wichtig, nicht nur den Menschen mit einer Behinderung näher zu betrachten, sondern auch sein unmittelbares Umfeld. Entscheidend im Bezug auf die Umwelt bei Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung ist, dass sie auf eine engere Beziehung zu ihrer Umwelt angewiesen sind und es sich als schwierig erweisen kann, ein Mittelmaß bei der Einbeziehung in das soziale Umfeld zu finden. VON BRACKEN etwa (1975, S. 70ff) befasst sich mit Vorurteilen gegenüber intellektuell beeinträchtigten Menschen. In diesem Zusammenhang beschäftigt er sich mit dem ihnen entgegengebrachten Verhalten von Erwachsenen und Kindern. Bei diesen ist zum einen mit erheblichen Vorurteil zu rechnen, zum anderen wird Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung der Umgang mit ihren Mitmenschen deutlich erschwert. Zusätzlich fließen in seiner Umfrage auch Probleme der betroffenen Eltern ein. Es lässt sich festhalten, dass Eltern aufgrund der Behinderung ihres Kindes in eine ungünstige Situation gebracht werden, da die Geburt des Kindes meist mit einem Schicksalsschlag gleichgesetzt wird. Weitere Ausführungen zur Umwelt finden sich etwa bei DOOSE (2007), FEYERER (2003), GINNOLD (2008) und SPECK (2003). Bei all diesen Publikationen fällt auf, dass zwar auf die wechselseitige Beeinflussung der Systeme hingewiesen, doch nie die Aufmerksamkeit auf das intellektuell beeinträchtigte Kind und deren schulischen Erfahrungen gelenkt wird.

BIEWER, FASCHING und KOENIG (2009) befassen sich aktuell mit den Partizipationserfahrungen von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung. Diese Diplomarbeit soll einen Beitrag zu diesem Forschungsprojekt leisten, da es im deutschsprachigen Raum großteils an empirischen Daten, aber auch an Beiträgen über deren subjektiver Sichtweise mangelt. Es werden daher zahlreiche Interviews mit Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung geführt, um einen tiefen Einblick in ihr subjektives Erleben bezüglich ihrer Teilhabe- und Ausschlusserfahrungen zu erhalten.

Durch die Darlegung des aktuellen Forschungsstandes wird ein Einblick in Studien und Publikationen gegeben, die sich mit schulischen Situationen von Menschen mit einer Behinderung auseinandersetzen. Es werden Angaben zu den bestehenden integrativen Schulformen gegeben, die Sicht der Eltern behandelt, das Verhältnis zwischen den Schüler/innen beleuchtet und auf die Beziehung zwischen Schüler/innen und

Lehrer/innen eingegangen. Zudem fällt auf, dass es zum einen vor allem in Deutschland nicht an Publikationen mangelt, zum anderen auch in Österreich Studien in jüngere Zeit publiziert werden, auf die zurückgegriffen werden kann. Auch wenn nicht überall Kinder mit einer intellektuellen Beeinträchtigung im Mittelpunkt der Erhebung stehen, so lassen sich beispielsweise bei BIEWER (2009), MATT und KOLLER-HESSE (2010) und MAIKOWSKI und PODELSCH (2006) erste Ansätze dieser Schwerpunktsetzung verzeichnen. In Bezug auf den Umweltaspekt und dessen Einfluss auf den involvierten Menschen geben zum Beispiel BUNDSCHUH (2010) BRONFENBRENNER (1989, 1993) und DOOSE (2007) einen Einblick. Dennoch fehlt es an einem Zusammenspiel zwischen den schulischen Partizipationserfahrungen von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung und ihrer Umwelt.

1.2 Entwicklung und Begründung der Forschungsfrage

In der Forschungseinheit Heil- und Integrativer Pädagogik läuft derzeit das Forschungsprojekt „Teilhabe von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung an Bildung, Arbeit und Forschung“¹¹. Da es in Anlehnung an den dargelegten Forschungsstand an empirischen Daten mangelt und kaum Beiträge über die subjektiven Sichtweisen von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung vorhanden sind, eröffnet sich die Möglichkeit im Rahmen dieses Forschungsprojektes eine Diplomarbeit zu verfassen. Nach längeren Überlegungen wurde die Entscheidung zugunsten des Bereiches der Schule gefällt, da sie einen großen Stellenwert in der heutigen Gesellschaft einnimmt und eine wichtige Rolle im Leben eines jungen Menschen spielt. In dieser Hinsicht erscheint es wichtig festzuhalten, dass jeder Mensch das Recht auf Bildung und Erziehung hat und somit in keinsten Weise vom gesellschaftlichen Leben ausgeschlossen werden sollte. Diese Ansichten wurden jedoch erst laut ELLGER-RÜTTGARDT (2008, S. 20ff) und BIEWER (2009, S. 17ff) im 18. Jahrhundert, in der Zeit der Aufklärung, ausgesprochen, woraufhin viele Initiativen und Erziehungsversuche für Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung erfolgten. Der Versuch Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung in einer integrativen Volksschulklasse zu unterrichten entstand GRUBER (1995, S. 68ff) zufolge in Österreich erst mit der Festsetzung der 11.SchOG-Novelle im Jahr 1988. Zwar stellt diese Form der Beschulung eine neue, vielversprechende Möglichkeit für diese Menschen dar, dennoch

¹¹ vgl. BIEWER, FASCHING und KOENIG 2009

kann sie auch Probleme, wie Isolation oder Ablehnung innerhalb der Klasse, mit sich bringen.

Es stellt sich daher die Frage, wie man Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung den Schuleintritt, aber auch in weiterer Folge den Schulalltag bestmöglich gestalten kann. In dieser Diplomarbeit soll zu diesem Zweck herausgearbeitet werden, welche Umwelteinwirkungen auf die schulischen Partizipationserfahrungen eines intellektuell beeinträchtigten Menschen Einfluss ausüben. In diesem Zusammenhang wird einerseits das nähere Umfeld (Eltern, Geschwister,...), andererseits das fernere Umfeld (Gesellschaft,...) genauer untersucht. Des Weiteren soll herausgefiltert werden, inwiefern Menschen mit Behinderung von ihrer Umwelt abhängig sind, aber auch wie viel Einfluss sie selbst auf diese ausüben können und wie sich der Austausch zwischen den verschiedenen Umwelten in den verschiedenen Systemen gestaltet. Es soll folglich die Frage behandelt werden, inwieweit sich diese Prozesse auf die schulische Laufbahn eines intellektuell beeinträchtigten Kindes auswirken und welche Systeme dabei eine maßgebende Rolle einnehmen, woraus sich folgende Fragestellung ableiten lässt:

„Welche Systeme der näheren und ferneren Umwelt wirken sich auf die schulischen Partizipationserfahrungen von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung aus?“

Die Formulierung der Forschungsfrage lässt sich vor allem mit den Ideen des Systemtheoretikers Urie BRONFENBRENNERS (1989; 1993) verknüpfen. „Ausgangspunkt ist ein bestimmtes Verständnis der in Entwicklung begriffenen Person und ihrer Umwelt, insbesondere der allmählichen entstehenden Wechselwirkung zwischen beiden“ (BRONFENBRENNER 1993, S. 19). Die Umwelt bezeichnet BRONFENBRENNER (1993, S. 38ff) als ineinander geschachtelte Strukturen, bei der jede einzelne einen bestimmten Handlungsrahmen zugesprochen bekommt. In der Forschungsarbeit soll demnach das Zusammenspiel der gegebenen Umwelten und Systeme herausgearbeitet werden, da diese das Leben eines in Entwicklung stehenden Menschen maßgeblich beeinflussen können. Demzufolge wird für diesen Diplomarbeitstitel die Formulierung „Systeme der näheren und ferner Umwelt“ gewählt, wodurch viele Bereiche sowie Faktoren, welche die schulischen Teilhabeerfahrungen beeinflussen können, aufgedeckt

werden. SPECK schreibt in dieser Hinsicht „Jeder geht von seiner Sicht (seinem System) aus, stellt Behauptungen auf und beurteilt die Anderen, eben seine Umwelt, nach den eigenen Einsichten und Perspektiven.“ (SPECK 2003, S. 105) Einen großen Stellenwert nimmt neben dieser Bearbeitung die Auseinandersetzung mit dem subjektiven Erleben der betroffenen Menschen ein. Daher lässt sich folgende Subfrage formulieren:

„Wie erlebten Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung ihre Schulzeit?“

Es lässt sich daher resümierend festhalten, dass das Ziel dieser Diplomarbeit die Erforschung der Systeme der näheren und fernerer Umwelt ist, welche die schulischen Teilhabeerfahrungen von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung beeinflussen. Im Zusammenhang dessen werden die persönlichen schulischen Erfahrungen der Menschen reflektiert.

1.3 Aufbau der Diplomarbeit

Im anschließenden zweiten Kapitel wird eine Einführung in das Themengebiet gegeben. So werden der Behinderungsbegriff, die Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit¹² sowie der Begriff der „intellektuellen Beeinträchtigung“ näher erläutert. Da sich die Inhalte bzw. die Forschungsfrage auf das Projekt „Teilhabe von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung an Bildung, Arbeit und Forschung“ stützt, wird auch dieses vorgestellt¹³.

Im dritten Kapitel soll ein historischer Rückblick Einblick in erste Bildungs- und Erziehungsbemühungen an Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung gewähren. Zudem wird ein Fokus auf die Hilfsschule gerichtet, da sie, laut MÖCKEL (2007, S. 136), erstmals einen für sie eigens entwickelten Unterricht offerieren. In der Zeit des Nationalsozialismus werden jedoch intellektuell beeinträchtigte Menschen in Anlehnung an SPECK (2005, S. 26) als „bildungsunfähig“ deklariert und vom Bildungssystem ausgeschlossen. Durch die Darlegung dieses theoretischen

¹² abgekürzt mit ICF

¹³ vgl. BIEWER, FASCHING und KOENIG, 2009

Hintergrundes wird eine wichtige Voraussetzung für das darauffolgende Kapitel, welches sich mit dem integrativen Schulsystem befasst, geschaffen.

Das vierte Kapitel befasst sich primär mit den schulischen Ausbildungsmöglichkeiten von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung. Zu diesem Zweck wird zunächst an das dritte Kapitel angeknüpft und der Ausbau des Sonderschulwesens näher erläutert. Anschließend wird der Fokus auf die 1970er gelegt, wo die Sonderschule vermehrt auf Kritik stößt und in Anlehnung an BUNDSCHUH (2010, S. 31) eine gemeinsame Beschulung von behinderten und nichtbehinderten gefordert wird. Dies hat zur Folge, dass in den darauffolgenden Jahren verstärkt an integrativen Schulmodellen gearbeitet wird, was eine gesetzliche Verankerung zur Folge hatte. Diese besagt, dass alle Menschen mit einer Behinderung ihre Schulpflicht entweder in einer Sonderschule, oder auch mit dem Besuch der Primarstufe sowie der Sekundarstufe I erfüllen können.

Das anschließende fünfte Kapitel befasst sich mit dem ökosystemischen Ansatz nach Urie BRONFENBRENNER (1989, 1993). Zunächst wird allgemein auf die Entstehung der Systemtheorie, sowie auf die systemische Pädagogik eingegangen. Darauffolgend werden die Systemebenen der Umwelt genau erläutert, da sie für die anschließende Analyse relevant sind. In diesem Sinn wird also der Umweltbegriff im Sinn des ökosystemischen Ansatzes näher beleuchtet.

Die Analyse der Interviews erfolgt nach der qualitativen Inhaltsanalyse nach MAYRING (1990) die im sechsten Kapitel kurz dargestellt wird. Zudem werden die Vorgehensweise sowie unterschiedliche Auswertungstechniken der qualitativen Inhaltsanalyse vorgestellt. Abschließend wird die Umsetzung der Methode und die dafür erforderlichen Kategorien erläutert, worauf im siebten Kapitel die Analyse und Interpretation der Ergebnisse folgt.

Im achten und neunten Kapitel werden zum einen Theorie und Empirie verknüpft, zum anderen werden nochmals die wesentlichen Punkte in Bezug auf die Forschungsfrage hervorgehoben. In diesem Zusammenhang sollen die Systeme der näheren und fernerer Umwelt klar herausgearbeitet und deren Einfluss auf die schulischen Partizipationserfahrungen von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung nochmals kurz erläutert werden.

1.4 Methodisches Vorgehen

Für die Beantwortung der Forschungsfrage wird die Methode der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach MAYRING (1990, S. 88f) verwendet. Zu diesem Zweck werden aus dem Forschungsprojekt „Partizipationserfahrungen von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung“ 13 Interviews entnommen, in denen Fragen zum schulischen Bereich ausreichend von den Interviewpersonen¹⁴ beantwortet werden. Diese ausgewählten Interviews werden anschließend transkribiert und anonymisiert, um diese darauffolgend mit dem Computerprogramm Atlas.ti auswerten zu können. Das Programm bietet sich in Anlehnung an MUHR (1994, S. 317) für dieses Forschungsvorhaben an, da ein umfangreiches Datenmaterial reduziert werden kann. Für den Auswertungsprozess selbst werden Kategorien im Sinne der qualitativen Inhaltsanalyse generiert. Das Hauptaugenmerk dieser Diplomarbeit liegt auf den schulischen Teilhabeerfahrungen von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung. Nun gilt es zu erforschen, wie sich die Systeme der näheren und fernerer Umwelt auf diese auswirken. In dieser Hinsicht nimmt die Systemtheorie von Urie BRONFENBRENNER (1989, 1993) eine maßgebliche Rolle ein. Ihm zufolge hat die Umwelt Einfluss auf die Entwicklung eines Menschen, da sie stets in einer wechselseitigen Beziehung zueinander stehen. Die Kategorienbildung wird demnach von diesem theoretischen Grundkonzept, genauer gesagt von den Systemebenen der Umwelt, beeinflusst. Das bedeutet, dass sich sowohl die Formulierung der Kategorien, als auch die dazu angeführten beispielhaften Textstellen an BRONFENBRENNERS systemtheoretischen Ansatz orientieren. So auch bei der Analyse sowie der Interpretation des Datenmaterials, bei denen erneut die Systeme nach BRONFENBRENNER (1989; 1993) berücksichtigt werden.

2. Eine Einführung – Behinderungsbegriff, ICF, intellektuelle Beeinträchtigung

Behinderung ist ein allgemeiner Begriff, der unter unterschiedlichsten Bezugsaspekten verwendet wird, wodurch es zu differenten Auslegungen des Terminus kommt. Otto SPECK schreibt in dieser Hinsicht: „Ganz allgemein ist es ein psycho-physischer, also ganzheitlicher Zustand, der von der betroffenen Person oder seiner Umwelt als

¹⁴ Die Interviewpersonen werden im Verlauf der Diplomarbeit stets mit IP bezeichnet.

‘behindert’ eingeschätzt wird“ (SPECK 2008, S. 241). Auch die Wissenschaftlerin Barbara FORNEFELD findet in dieser Hinsicht passende Worte, um auf die Komplexität des Behinderungsbegriffs aufmerksam zu machen: „Der Grund für die Schwierigkeit in der endgültigen Begriffsbestimmung liegt zunächst in der Individualität des Phänomens der Behinderung“ (FORNEFELD 2009, S. 59). Diesbezüglich dient der erste Teil des zweiten Kapitels einer Definition des Behinderungsbegriffs aus verschiedenen Blickwinkeln. Die „Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit“, eine der prominentesten und international anerkanntesten Klassifikation mit ihrem bio-psycho-sozialen Modell, wird anschließend erläutert. Der zweite Teil ist demnach in drei Abschnitte gegliedert. Es soll aufgezeigt werden, dass in Klassifikationen zuvor noch medizinische Gesichtspunkte im Vordergrund stehen, in denen Menschen mit einer Behinderung als Objekte der Fürsorge angesehen werden. Neue Modelle rücken diese Ansichten allmählich in den Hintergrund. Das BMASK schreibt in diesem Zusammenhang Folgendes: „Im Gegensatz dazu sehen neue Modelle Behinderung vor allem als Zusammentreffen von **gesellschaftlichen** und **umweltbedingten** Faktoren und nur zweitrangig als medizinisches Problem“ (BMASK 2008, S. 3; Hervorhebung im Original). Zum besseren Verständnis wird zunächst die Geschichte rund um die „Internationalen Klassifikation der Schädigungen, Funktionsstörungen und Beeinträchtigung“¹⁵ aufgearbeitet, um auf diese Weise Differenzen zwischen der ICIDH und der ICF, inklusive Neuerungen der ICF aufzeigen zu können. In einem weiteren Unterkapitel wird anschließend der Begriff „intellektuelle Beeinträchtigung“ näher vorgestellt und dessen Probleme im wissenschaftlichen Diskurs aufgezeigt. Ausgelöst wird diese Diskussion aufgrund des Terminus „geistige Behinderung“, welcher von großem Stigmatisierungscharakter geprägt ist. „The name change was prompted by many factors including establishing a new standard in disability terminology, introducing a more sociall-acceptable way to adress people with intellectual disabilities, moving away from a term that has become offensive to people with disability“ (KRONKOSKY, S. 1). Anschließend werden die medizinischen, psychologischen, soziologischen und pädagogischen Aspekte dieses Terminus, angeführt. Abgeschlossen wird dieses Kapitel mit dem Forschungsprojekt „Teilhabe von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung an Bildung, Arbeit und Forschung, auf welches sich die Inhalte dieser Diplomarbeit beziehen.

¹⁵ Abgekürzt mit ICIDH.

2.1 Verständnis des Begriffs „Behinderung“

Behinderung wird oft als umgangssprachlicher Begriff verwendet, denn eine Gesellschaft glaubt zu wissen, was einen „behinderten Mensch“ ausmacht. Es darf dabei nicht unbeachtet bleiben, wie schwierig es ist, eine Definition zu finden, die eine weltweite Anerkennung erlangt, um so einen stimmigen Oberbegriff zu erhalten. So traten etwa in den 1920er Jahren Begriffe, wie Anomalien, Hemmungen oder Fehlentwicklungen unreflektiert in den Vordergrund. Später wurden Termini in Gebrauch genommen, „mit denen menschliches Behindertsein charakterisiert wird: Taubstummheit, Sprachstörungen, Sehbehinderung, geistige Behinderung“ (BLEIDICK 1999, S. 11). BLEIDICK macht im Bezug dessen darauf aufmerksam, dass die überflüssige Sinnverdoppelung, also die Tautologie des Begriffs „Behinderung“ Ausdruck von Ratlosigkeit ist und zudem eine Benennung eines Problems darstellt. Zusätzlich spricht er gestützt auf CLOERKES von einem kulturspezifischen Bewertungsprozess, bei dem sich die Wahrnehmung eines charakteristischen Merkmals auf die Bewertung überträgt. „Das Merkmal der Andersartigkeit, der Normalität und die Abweichung vom gewohnten Maßstab bestimmen unser Urteil über das Vorliegen einer Behinderung“ (BLEIDICK 1999, S. 13). Zudem bewirkt das Fehlen einer allgemeingültigen Definition von Behinderung auch Unsicherheiten bei statistischen Erfassungen. Demgemäß kann nicht genau festgestellt werden, wie viele Menschen eine Behinderung haben, „weil die Bezugssysteme der Messungen nach Altersstufen, Gebieten (...) und die Klassifikationen (...) nicht vergleichbar sind“ (BLEIDICK 1999, S. 15). Laut SPECK (2008, S. 212) entstehen Fehlerquellen aufgrund einer unzureichenden Festsetzung dessen, was unter dem Begriff der Behinderung zu verstehen ist. Beispielsweise besteht für einen Menschen mit Behinderung keine erforderliche Meldepflicht, weshalb es sich bei Erhebungen um bloße Schätzungen handelt. Die folgende Definition von Behinderung findet jedoch in gewisser Weise in einigen Publikationen Zuspruch:

„Als behindert gelten Personen, die infolge einer Schädigung ihre körperlichen, seelischen oder geistigen Funktionen soweit beeinträchtigt sind, dass ihre unmittelbaren Lebensverrichtungen oder ihre Teilnahme am Leben der Gesellschaft erschwert werden“ (BLEIDICK 2001, S. 59).

Vier wesentliche Punkte werden bei dieser Definition als essentiell erachtet. Erstens beansprucht diese Definition einen beschränkten Geltungsanspruch, zweitens wird dabei Behinderung als Folge einer funktionellen oder organischen Schädigung betrachtet, drittens wird Behinderung als individueller Faktor repräsentiert und viertens stellt Behinderung eine soziale Komponente der gesellschaftlichen Teilhabe dar. Auch wenn diese Definition wesentliche Elemente enthält, findet CLOERKES dennoch Kritikpunkte. „Ausgeklammert bleibt jedoch, wie es zum Behindertsein kommt, also die ganz wesentliche Abhängigkeit des Zustandes von der gesellschaftlichen Reaktion auf eine ‘Schädigung’ (CLOERKES 2007, S. 5). Demgemäß befasst sich auch die Sozialwissenschaft mit dem Phänomen der Behinderung. Sie definiert Behinderung folgendermaßen:

„Eine **Behinderung** ist eine dauerhafte und sichtbare Abweichung im körperlichen, geistigen oder seelischen Bereich, der allgemein ein entscheiden negativer Wert zugeschrieben wird. ‘Dauerhaftigkeit’ unterscheidet Behinderung von Krankheit. ‘Sichtbarkeit’ ist im weitesten Sinn das ‘Wissen’ anderer Menschen um die Abweichung“ (CLOERKES 2007, S. 8; Hervorhebung im Original).

Ein Mensch ist im sozialwissenschaftlichen Kontext folglich dann behindert, wenn eine Abweichung von definierten Werten und Normen vorliegt und darauffolgend eine negative soziale Reaktion zu erwarten ist. Als „soziale Reaktion“ wird in diesem Zusammenhang die Ganzheit von Einstellungen und Handlungsweisen in zwischenmenschlichen Beziehungen verstanden. CLOERKES (2007, S. 9f) spricht zudem noch von der Relativität von Behinderung und schlägt für diesen Bereich vier Punkte vor. Erstens hält er den Aspekt der zeitlichen Dimension fest, mit dem er gleichzeitig eine zeitliche Beschränkung meint. Schüler/innen, die in der Schule als lernbehindert diagnostiziert werden, bleiben dies nur für die Dauer ihrer schulischen Laufbahn. Zweitens führt er die subjektive Auseinandersetzung mit der Behinderung an. Damit meint er, dass beispielsweise eine „leichte Behinderung“ oftmals schlimmer von den betroffenen Personen empfunden wird, als eine „schwere Behinderung“. Den Aspekt der verschiedenen Lebenssituationen und Lebensbereiche, in denen Behinderung jeweils anders ausgeprägt sein kann, führt er als dritten Punkt an. Der abschließende vierte Punkt handelt von den sozialen Reaktionen, die beeinflussen, ob eine

Behinderung besteht oder nicht. Abschließend schreibt er: „Behinderung ist nichts Absolutes, sondern erst als Kategorie begreifbar. Nicht der Defekt, die Schädigung, ist ausschlaggebend, sondern die Folgen für das einzelne Individuum“ (CLOERKES 2007, S. 9).

Einen differenten Blickwinkel von Behinderung liefert der „Rehabilitation Codes Report“ der Weltgesundheitsorganisation¹⁶ aus dem Jahr 1957 und auch die erste Fassung der ICIDH¹⁷ aus dem Jahr 1980. Mit BLEIDICK (2001, S. 59) lassen sich drei unterschiedliche Ebenen hervorheben, die den Behinderungsbegriff wie folgt definieren: Die erste Ebene verweist auf eine funktionell oder organisch bedingte Schädigung des Menschen (impairment), die zweite auf eine Beeinträchtigung einer Person, die aufgrund ihrer Schädigung in ihren Fähigkeiten, im Gegensatz zu einer nichtbehinderten Person gleichen Alters, eingeschränkt wird (disability) und die dritte Ebene impliziert eine Benachteiligung im psychosozialen, beruflichen und familiären Feld (handicap). 2001 folgt die zweite Fassung der ICIDH, die ICF, bei der nun soziale Konsequenzen vermehrt beachtet werden und daraus ein anderes Verständnis der Schädigung eines Menschen hervorgeht. Die erste Stufe der zweiten Fassung umfasst jedoch auch, wie schon 1980, eine Schädigung der Organe und Funktionen einer Person (impairment), die zweite Stufe schließt den Grad der persönlichen Verwirklichung ein (activity), die dritte Stufe beinhaltet die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben (participation). Zusätzlich kommen sogenannte Kontextfaktoren hinzu, die auf alle drei Stufen einen manipulierenden Charakter ausüben. Diese Einteilung liefert ein primäres Raster, welches zum einen für die Rehabilitation einschlägig gilt, zum Anderen als Hilfestellung bei der Bemessung des Behinderungsgrades herangezogen wird. Auch die Behindertenpolitik Österreichs bezieht sich auf die Einteilung der ICF, in der Umweltfaktoren ausdrücklich erwähnt werden und der Teilhabe ein großer Stellenwert beigemessen wird. So heißt es etwa im österreichischen Behindertengleichstellungsgesetz:

„Behinderung im Sinne dieses Bundesgesetzes ist die Auswirkung einer nicht nur vorübergehenden körperlichen, geistigen oder psychischen Funktionsbeeinträchtigung oder Beeinträchtigung der Sinnesfunktionen, die

¹⁶abgekürzt mit WHO.

¹⁷vgl. Kapitel 2.2

geeignet ist, die Teilhabe am Leben in der Gesellschaft zu erschweren. Als nicht nur vorübergehend gilt der Zeitraum von mehr als voraussichtlich sechs Monate“ (BMASK, S. 4).

Zudem kritisiert die Behindertenpolitik medizinische Ansätze, in denen ausschließlich behindertenpolitische Definitionen getätigt werden und Umweltfaktoren weitgehend unberücksichtigt bleiben. Aus medizinischer Sicht hat sich dennoch folgender finaler Behinderungsbegriff durchgesetzt: „Es werden solche Personen als behindert definiert, die der sozialen Hilfe bedürfen, etwa nach dem Bundessozialhilfegesetz“ (BLEIDICK 2001, S. 59). Der sozialrechtliche Kontext dieser Definition von Behinderung macht deutlich, dass die Behinderung eines Menschen vielmehr als ein Etikett respektive als ein Charakteristikum eines Individuums zu verstehen ist. Die Etikettierung erfolgt einerseits durch die Zuschreibung kultureller Haltungen, andererseits durch Einrichtungen, die einer sozialen Kontrolle unterliegen. BLEIDICK schreibt weiter, dass Menschen durch unzählige Merkmale charakterisiert werden, wie zum Beispiel Größe, Geschlecht usw., aber auch durch psychische sowie physische Abweichungen von einem Normalitätsbildnis. „Wenn man von einem [Menschen mit einer Behinderung; Anm.d.V.] spricht, hebt man einen Aspekt seines Menschseins als typisierende Eigenschaft mit totalitärem Anspruch heraus. ‘Behinderung’ ist Resultat einer medizinisch-psychologischen Anthropologie, in der alltagsorientierte Überzeugungsmuster sich zu einer Theorie aus empirischen und normativen Bausteinen verdichten“ (BLEIDICK 2001, S. 59). SPECK (2008, S. 229ff) spricht in diesem Zusammenhang das Thema „Behinderung und Selbst“ an und verweist auf das soziale und personale Selbst. Das soziale Selbst definiert er als eine Steuerungsinstanz der Persönlichkeit, die darauf ausgerichtet ist, sich nach den vorgefundenen Werten und Haltungen zu orientieren, um diese in späterer Folge zu internalisieren. Dieser Prozess wird für Menschen mit Behinderung deutlich erschwert, wenn sie von außen stigmatisiert werden und somit zur Bewahrung ihres Selbstbildes zur Geheimhaltung ihrer Behinderung gezwungen werden. Solch ein Sozialisierungsprozess kann eine Entpersönlichung bedingen, was bedeutet, dass ein Mensch von der Gesellschaft kontrollierbar und bestimmbar wird. „Als behinderter Mensch ist er nicht einfach sozial abhängig. Er erfährt sich vielmehr auch als handelnde Primärinstanz (Subjekt)“ (SPECK 2008, S. 230). Das personale Selbst ist eine Instanz des Menschen, die Entscheidungen trifft. SPECK verweist in dieser Hinsicht auf C.R.Rogers, ein Vertreter der

personenzentrierten Therapie, der von Selbstverwirklichungstendenzen spricht. Er geht davon aus, dass auch Menschen mit einer Behinderung diese Tendenz in sich haben und nach ihr streben können. Mit SPECK lässt sich dieser Gedanke wie folgt zusammenfassen: „So lassen sich individuell unterschiedliche Formen der Verarbeitung einer Schädigung feststellen, je nachdem wie außenabhängig ein Mensch ist. Je stärker er ‘in sich ruht’, von seinem persönlichen Wert getragen und autonom ist und an seinem sittlichen Lebensziel festhält, umso eher kann er behindernde Außeneinflüsse verkraften bzw. entkräften“ (SPECK 2008, S. 231).

Der Behinderungsbegriff wird nach BIEWER (2009, S. 38f) jedoch großteils mit körperlichen-, sinnes- und kognitiven Beeinträchtigungen in Verbindung gebracht. Seinen Ursprung findet man aber im Sozialrecht und er erfährt daher bis in die 1960er Jahren in Bezug auf pädagogische Sachverhalte kaum Erwähnung. Laut BIEWER (2009, S. 39) existieren bereits innerhalb einzelner Fachgebiete unterschiedliche Zugänge und Verständnisse zum Behinderungsbegriff. So wird Behinderung aus sozialrechtlicher Sicht etwa im Bezug auf Erwerbsminderung gesehen, die Heilpädagogik versteht eingeschränkte Bildungsprozesse und die Soziologie spricht von einer mangelnden Partizipation in der Gesellschaft. HAEBERLIN (2005, S. 69), aber auch BIEWER (2009, S. 39) verweisen darauf, dass der Behinderungsbegriff erst Anfang 1970 mit dem Erscheinen des Werkes von BLEIDICK „Pädagogik der Behinderten“ zum Oberbegriff des Fachgebietes der Heilpädagogik wird. Der Begriff selbst ist zunächst kein einheimischer Begriff der Pädagogik, denn für BLEIDICK handelt es sich beim Behinderungsbegriff erst dann um einen pädagogischen Begriff, wenn es eine Behinderung der Erziehung impliziert. Das heißt, erst wenn der behinderte Mensch eine Erziehung erfahren soll, wird der Begriff für die Pädagogik relevant. BLEIDICK spricht in diesem Sinne von einer Störung der Bildsamkeit, oder anders formuliert „wo der Educandus nicht mehr mit den herkömmlichen Mitteln gefördert werden kann und daher einer besonderen Erziehung bedarf“ (BLEIDICK 1978, S. 87). Folglich wird diese Störung erst dann sichtbar, wenn geplante Erziehung erfolgt. Daher bedarf es an seine Bedürfnisse angepasste Verfahrensweisen einzuführen, um dem Kind mit einer Behinderung eine bestmögliche Bildung zu ermöglichen (z.B.: das Erlernen der Brailleschrift). Um in weiterer Folge als Behinderungsbegriff der Pädagogik an Bedeutung zu gewinnen, ist es vor allem notwendig, sich vom medizinischen, soziologischen und psychologischen Verständnis abzugrenzen.

Mit dem Begriff der Behinderung lassen sich zum einen oftmals unklare Abgrenzungskriterien verbinden, zum anderen ist der Behinderungsbegriff zusätzlich durch unterschiedliche Kennzeichen der Relativität geprägt. Im Bereich der Arbeitsverwaltung und der Sozialhilfe etwa wird unter einem Menschen mit einer Behinderung beispielsweise ein Unvermögen infolge seiner physischen und geistigen Fähigkeiten eine geeignete Arbeitsstelle zu finden gesehen. Ein weiteres Faktum der Komplexität dieses Begriffs ist, „dass soziale und berufliche Behinderung nicht mit schulischer Behinderung identisch sind“ (BLEIDICK 1978, S. 73). HAEBERLIN beschreibt die Relativität von Behinderung folgendermaßen: „Ob ein Mensch behindert ist, kann davon abhängen, welche gesellschaftliche Einrichtung in welcher Form und vor welchem Hintergrund durch ihn gestört wird“ (HAEBERLIN 2005, S. 74). HAEBERLIN möchte damit ausdrücken, dass beispielsweise ein Kind, welches im Turnunterricht viele Übungen nicht ordnungsgemäß durchführen kann, nicht gleich als „körperbehindert“ etikettiert werden soll. In Anlehnung an SPECK (2008, S. 244) ist eine Behinderung der Erziehung nicht ohne Bezugsrahmen fassbar, aus denen sich ausschließlich bestimmte Lebensvollzüge als behindert bestimmen lassen. Im Gegensatz dazu gilt eine medizinisch fassbare Krankheit als deutlich leichter bestimmbar. Die Relativierung geht zudem sowohl von der Persönlichkeit der betroffenen Person, als auch von den sozialen Gegebenheiten aus. Behinderung kann demnach auf unterschiedlichster Weise in Erscheinung treten. So können sich beispielsweise sehbehinderte Menschen hilflos fühlen, und dennoch nehmen sie ihre Behinderung gar nicht in diesem Ausmaß wahr. Zusätzlich spricht SPECK den gesellschaftsbezogenen Aspekt an, der davon ausgeht, dass beispielsweise ein/eine Schulversager/in in einer leistungsorientierten Gesellschaft deutlich mehr auffällt. Auch innerhalb eines gewissen Systems zeigt sich die Relativität als Problem, vor allem wenn die Abweichungen äußerst gering sind und sich die Instrumente zur Differenzierung als untauglich erweisen.

Außerdem spielt die Behinderung in unterschiedlichem Ausmaß sowohl in unmittelbaren Lebenssituationen, als auch in sozialen Beziehungen eine wesentliche Rolle. BLEIDICK schreibt hierzu: „Die Behinderung selbst nimmt ihren Ausgang von einer Schädigung. Der von ihr betroffene Mensch kann jedoch in geringerem oder stärkerem Grad von ihr betroffen sein“ (BLEIDICK 1978, S. 74). BLEIDICK (1978, 74)

macht zusätzlich in seiner Publikation „Pädagogik der Behinderten“ darauf aufmerksam, dass der Grad der Behinderung und die subjektive Wahrnehmung der Behinderung durch den Menschen mit Behinderung stets davon abhängig gemacht wird, inwiefern sein unmittelbares Umfeld bereit ist, seinen Zustand anzunehmen und dementsprechende Hilfe zu leisten. Auch SPECK (2008, S. 233ff) sieht Behinderung als komplexes Interaktionsergebnis. Für ihn offenbart sich eine Behinderung durch einen komplexen Wechselwirkungsprozess, der im Allgemeinen durch drei Faktoren angetrieben wird. Er spricht erstens von einem Auslöser (organischer Defekt; Abweichung vom Üblichen), zweitens von einer sozialen Umwelt (Familie mit Anforderungen) und drittens von einem eigenen Selbst (Stellung zum Wahrgenommenen). In Bezug auf pädagogische Erläuterungen stellt sich heraus, „dass etwa eine organische Schädigung als solche noch nicht die Behinderung an sich darstellt, sondern diese erst auslöst“ (SPECK 2003, S. 233). Die soziale Umwelt (Familie, Schule, mit ihren Anforderungen) stellt, wie schon oben erwähnt, Abweichungen fest, die von gesellschaftlich geltenden Werten hergeleitet werden. Die Reaktionen der Umwelt können von unterschiedlicher Art sein, die von Akzeptanz, bis zur Nicht-Akzeptanz reicht. „Je nachdem, wie weit ein auffällig gewordener Mensch gleichzeitig auch positiv Verstehen, Akzeptieren (...) erfährt, wächst für ihn die Chance, seine Behinderung als Prozess abzufangen, sie zu neutralisieren (...). Unter Umständen kann eine vorliegende Schädigung seitens der Umwelt mit so viel Toleranz und Förderung beantwortet und von der betroffenen Person so positiv verarbeitet werden, dass eine pädagogisch relevante Behinderung nicht in Erscheinung tritt“ (SPECK 2008, S. 234f). Das eigene Selbst erwirbt sich der Mensch in der Interaktion mit anderen Menschen. Das Finden seiner Identität hängt jedoch maßgeblich von den Wertungen und Bewertungen seiner Mitmenschen ab beziehungsweise, wie diese eine offensichtliche Abweichung verarbeiten können. SPECK schreibt hierzu abschließend: „Der durch permanente Wechselwirkung zwischen Umwelt und Selbst der betroffenen Person in Gang gekommene Prozess bildet schließlich das aus, was als *‘Behinderung’*, also als interaktionales Ergebnis, erlebt wird“ (SPECK 2008, S. 236; Hervorhebung im Original).

Behinderung kann auch als Prozessbegriff gemeint sein, denn Behinderungen können rasch nach einem Unfall auftreten und durch gezielte medizinische Behandlung gemindert und auch beseitigt werden. „Eine der wesentlichen Aufgaben der Medizin,

Pädagogik und Sozialfürsorge besteht darin, Beeinträchtigungen rechtzeitig zu erkennen und durch prophylaktische Maßnahmen zu verhindern, dass aus dem Bedrohtsein von Behinderung (...) eine Behinderung wird“ (BLEIDICK 1978, S. 75).

Auch HAEBERLIN (2005) befasst sich in seiner Publikation „Grundlagen der Heilpädagogik“ mit dem Phänomen der Behinderung. Zu diesem Zweck führt er vier Stichworte, die im Verlauf kritischer Diskussionen in Bezug auf den Behinderungsbegriff fallen können, an und stützt sich dabei auf die Ausführungen von BLEIDICK und SPECK. HAEBERLIN (2005, S. 69) spricht in diesem Zusammenhang von Behinderungsparadigma, Kontextabhängigkeit von Behinderung, Stigmatisierungsgefahr und Mehrfachbehinderung. Unter Behinderungsparadigma ist die Entstehungsgeschichte von Behinderung in Bezug auf eine theoretische Sichtweisen zu verstehen, von denen BLEIDICK vier solcher Paradigmen voneinander unterscheidet:

- beim **medizinischen Paradigma** ist von Behinderung durch eine Schädigung die Rede
- das **interaktionistische Paradigma** erfasst Behinderung im Kontext einer Etikettierung durch das soziale Umfeld
- das **systemtheoretische Paradigma** sieht Behinderung im Zusammenhang mit schulrechtlichen Gesetzmäßigkeiten – beispielsweise, wenn ein Kind nicht den Anforderungen des Lehrplans entspricht
- das **gesellschaftstheoretische Paradigma** definiert Behinderung aufgrund sozioökonomischer Gegebenheiten

Aus der Kontextabhängigkeit wird klar, dass keine eindeutige Abgrenzung zwischen nicht-behindert und behindert existiert. HAEBERLIN greift bei dieser Annahme auf SPECK zurück, der in Bezug auf Kontextabhängigkeit deutlich macht, dass Behinderung als eine Begrifflichkeit der Pädagogik nur von der sozialen Umwelt her definiert werden kann. Auch auf die Stigmatisierungsgefahr, auf die in letzter Zeit fortwährend darauf aufmerksam gemacht wird, verweist SPECK in folgender Weise:

„Gibt es ‘den’ Behinderten? Die Versuchung, einen Menschen mit einer Behinderung generalisierend als ‘Behinderten’ zu bezeichnen, ist groß. Es gibt verschiedene Analogien: Wer krank ist, gilt als Kranker; die alten Mitbürger

[und Mitbürgerinnen; Anm.d.V.] werden zu den 'Alten'. Wie belastend derartige attributive Generalisierungen sind, wird etwa an der Stigmatisierung 'Straffälliger' deutlich. Es erscheint daher höchst zweifelhaft, Menschen mit einer Behinderung einfach als 'Behinderte' zu bezeichnen, mag die Behinderung auch noch so augenfällig sein. Die Klassifizierung als 'Behinderter' erweist sich als Anmaßung einerseits und Belastung andererseits“ (SPECK 1988, S. 112).

Bei dem Begriff der Mehrfachbehinderung handelt es sich um einen verhältnismäßig jungen Begriff, dessen Entstehung sich anhand von Profilierungstendenzen einzelner Fachleute jeweiliger Behinderungsarten erklären lässt. Der Begriff der Mehrfachbehinderung, der eng mit der Einteilung von Behinderungsarten zusammenhängt, die vor allem dann an Bedeutung gewinnen, wenn diese in Bezug auf den Sonderschulbereich gesehen werden, entsteht nach dem Behinderungsbegriff. So lassen sich etwa Kategorien, wie Intellektuelle Beeinträchtigung, Lernbehinderung, oder Sprachbehinderung generieren, die zur Unterscheidung von Förderschulen herangezogen werden. SPECK (2008, S. 194) verweist in Bezug dessen darauf, dass dabei weder alle möglichen Lern- und Erziehungshindernisse, noch alle physische oder psychische Störungen, wie zum Beispiel der Autismus, erfasst werden. „Diese Einteilung war in gewisser Weise eine Simplifizierung dessen, was beim einzelnen Kind oder Jugendlichen an Lern- und Erziehungshindernissen vorlag“ (SPECK 2008, S. 194). Kaum Beachtung finden in diesem Zusammenhang die Komplexität respektive das Zusammenspiel von verschiedenen Behinderungen.

Mit SPECK (2008, S. 216f) lässt sich folgende Zusammenfassung feststellen: In den medizinischen Ansätzen wird der Behinderungsbegriff als Defektbegriff verwendet, der im Prinzip nur die Schädigung im Kind in den Blick nimmt. Zusätzlich lässt sich der Begriff der Behinderung nicht klar von einer Nicht-Behinderung abgrenzen, weshalb nur eine vermeintliche Differenzierung erreicht werden kann. Zudem weist er darauf hin, dass in den 1970er Jahren die individuumszentrierten Ansätze unter dem sozialwissenschaftlichen Aspekt auf Kritik stoßen, die Behinderung nun als gesellschaftlich bedingt und als Ergebnis umweltlicher und gesellschaftlicher Bedingungen deklariert. Zudem wird dabei der Faktor der Umwelt in einem stärkeren Maße gewichtet und differenzierter betrachtet, was dazu führt, dass sich Gelegenheiten für eine **pädagogische** Beeinflussung eröffnen.

2.2 Die ICF

Im Kapitel 2.1 wurde gezeigt, wie different der Behinderungsbegriff gesehen wird und welche verschiedenen Erklärungssätze im Hinblick auf Behinderung sich ergeben. Im folgenden Abschnitt wird eine international anerkannte und prominente Klassifikation erläutert, welche versucht den Behinderungsbegriff im wissenschaftlichen Diskurs einzuordnen. In Anlehnung an FORNEFELD (2009, S. 63) sei anzumerken, dass die Entwicklung der Klassifikationen, speziell die ICF, zu einem veränderten Behinderungsverständnis beiträgt, so dass von einem Paradigmenwechsel in der Behindertenpädagogik die Rede ist.

2.2.1 Die Klassifikation ICIDH

Mit der Klassifikation ICIDH, welche von der WHO im Jahr 1980 verabschiedet wurde, startete ein internationaler Versuch auf begriffliche Differenzen des Behinderungsbegriffs aufmerksam zu machen. Die Intention der ICIDH, eine Ergänzung der Internationalen Klassifikationen der Krankheiten¹⁸ ist es darauf aufmerksam zu machen, dass Behinderung als Folge einer Schädigung gesehen wird. Zusätzlich bekommt sie die Aufgabe übertragen, für eine einheitliche Sprache in Bezug auf gesundheitliche Faktoren verantwortlich zu sein, aber auch eine Vermittlerrolle in nichtmedizinischen Kontexten zu übernehmen. Laut BIEWER (2009, S. 61) übernimmt die WHO zunächst die Einteilung „impairment“, „disability“ und „handicap“, aus einer amerikanischen stammenden sonderpädagogischen Publikation aus den 1960er Jahren und spricht, im Hinblick, ob ein soziales oder medizinisches Konzept geeigneter sei, von einem bio-psycho-sozialem Modell von Behinderung. Die ICIDH übernimmt diese drei Dimensionen in ihrem Titel und präsentiert somit die Ausrichtung dieser Klassifikation. Aufgrund dieser neuen Orientierung übernimmt sie zudem eine wichtige Vermittlerrolle zwischen den einzelnen Fachrichtungen, wie Medizin, Soziologie oder auch Heilpädagogik und stellt somit einen relevanten Faktor im wechselseitigen wissenschaftlichen Diskurs dar. Die Übersetzung der Begriffe „impairment“, „disability“ und „handicap“ stellt oftmals eine Schwierigkeit dar, so kommt LINDMEIER

¹⁸ Abgekürzt mit ICD. Sie wurde von der WHO vorgelegt und gilt als weltweit anerkanntes Klassifikationsmodell der Medizin. Dieses sieht Behinderung als Krankheit und geht davon aus, dass der Grund der Behinderung in der betroffenen Person selbst zu finden ist. (FORNEFELD, 2009, S. 66ff) Mit der ICD werden Krankheitsphänomene in gleicher Weise benannt. Die Kommunikation über Krankheiten zwischen Profession und Institution wird daher ermöglicht (vgl. SCHUNTERMANN 2009, S. 13).

auf beachtliche 21 Versionen. BLEIDICK meint hierzu: „Übersetzungen in verschiedenen Sprachen haben divergente Resultate erbracht, indem die jeweiligen Verständnisweisen zu unterschiedlichen Interpretationen führten“ (BLEIDICK 1999, S. 16). Doch als offizielle Überlieferung gilt wohl die von der WHO gewonnene Translation, „(...) dort wird ‘impairment’ mit ‘Schädigung’, ‘disability’ mit ‘Fähigkeitsstörung’ und ‘handicap’ mit ‘Beeinträchtigung’ übertragen“ (BIEWER 2009, S. 62). Dass es trotzdem zu unterschiedlichen Ansichten bezüglich dieser Übersetzung kommt, lässt sich damit erklären, dass sie von Medizinern vorgenommen wurde, weshalb andere fachliche Faktoren außer Acht gelassen wurden. So versteht BLEIDICK beispielsweise unter „handicap“ nicht „Beeinträchtigung“, sondern präferiert den Begriff „Benachteiligung“.¹⁹ Auch wenn diese drei Dimensionen von Behinderung beibehalten werden sollten, kündigt die WHO im Jahr 1993 eine Veränderung an. Kritiken werden laut, „(...) dass die ICIDH nicht deutlich genug die Rolle der sozialen und natürlichen Umwelt bei der Entwicklung von Beeinträchtigung berücksichtige“ (BIEWER 2009, S. 62). SPECK (2008, S. 197) zufolge wird die Klassifikation zusätzlich aufgrund ihrer medizinischen Ausrichtung von internationalen Behindertenverbänden kritisiert, da sie sich zunehmend auf Defizite festlegt und die Fähigkeiten betroffener Personen ausblendet.

2.2.2 Einführung in die ICF – Behinderungsbegriff, Klassifizierung, Ziele

Bei der neuen Fassung der ICIDH liegt das Hauptaugenmerk „nun einerseits nicht mehr auf der einlinearen kausalen Genesen, sondern auf deren Komplexität, und andererseits nicht mehr auf der Defizitbezogenheit, sondern auf den *sozialen Folgen*“ (SPECK 2008, S. 197; Hervorhebung im Original). Die Klassifikation soll folglich ein Hinweis auf kulturelle Differenzen sein und eine bessere Verwendbarkeit in der Praxis sowie eine komplexere Anwendbarkeit gewährleisten. Auch wenn die ICIDH über einen langen Zeitraum als die Leitklassifikation galt, trat mit der ICIDH-2 eine neue Klassifikation in Kraft und wurde 2001 der 54. Generalversammlung der WHO präsentiert. Diese Bezeichnung sollte nicht lange von Gültigkeit sein, denn mit der Beschlussbefassung wurde zugleich ein neuer Name, nämlich ICF, beansprucht. „Die ICF gehört zu der von der Weltgesundheitsorganisation entwickelten ‘Familie’ von Klassifikation für die Anwendung auf verschiedene Aspekte der Gesundheit und ergänzt insbesondere die

¹⁹ vgl. BIEWER 2009, S. 62

Klassifikation der Krankheiten“ (SCHUNTERMANN 2009, S. 12). Eine Anwendung der Klassifikation ist demnach nur dann gerechtfertigt, wenn als Grundlage eine Krankheit oder eine andere Gesundheitsstörung besteht. In Anlehnung an SCHUNTERMANN (2009, S. 13) findet die ICD nämlich dort ihre Grenzen, wo nicht mehr die Krankheit selbst im Mittelpunkt steht, sondern deren unmittelbaren negativen Folgen auf das Leben des betroffenen Menschen. ICF steht für „International Classification of Functioning, Disability and Health“ zu Deutsch „Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit“ und löst zudem die im Jahr 1980 entwickelte ICIDH ab. Laut SCHUNTERMANN (2009, S. 12) verfolgt die ICF nun das primäre Ziel für mehrere Fachgebiete anwendbar zu sein, wie etwa für den Bereich der Medizin, Psychologie, Behindertenpädagogik, Reha-Beratung usw., die anhand der ICF ab sofort auf eine einheitliche Sprache zurückgreifen können. Denn „auch wenn diese Klassifikation in medizinischen Kontexten entstanden ist, möchte sie doch nicht eine Klassifikation des Fachgebietes Medizin sein, sondern sie erhebt den Anspruch, mit ihrer Systematik eine gemeinsame Terminologie (...) bereit zu stellen“ (BIEWER 2009, S. 63). Demnach soll die ICF eine weltweite Kommunikationsbasis für verschiedene Disziplinen schaffen, sie soll Datenvergleiche dadurch erleichtern und zusätzlich eine wissenschaftliche Grundlage für das Verstehen von Gesundheitsproblemen repräsentieren. Im Allgemeinen versteht sich die ICF als Gesundheitsklassifikation, nichts desto trotz findet sie auch in anderen Bereichen, wie zum Beispiel im Versicherungswesen oder in der Erziehung, respektive Bildung, Anwendung. Sie steht zudem für Chancengleichheit von Menschen mit einer Behinderung und enthält dementsprechende Rahmenbedingungen. Zusätzlich strebt sie zum einen eine Besserung der Teilhabe, zum anderen eine Beseitigung von gesellschaftlichen Hindernissen an. „Die ICF umfasst alle Aspekte der menschlichen Gesundheit und einige gesundheitsrelevante Komponenten des Wohlbefindens und beschreibt diese in Form von Gesundheitsdomänen²⁰ und mit Gesundheit zusammenhängende Domänen²¹“ (DIMDI 2005, S. 13)²². Die Klassifikation deckt folglich den Aspekt der Gesundheit ab, jedoch nicht jene Fälle, die aufgrund von sozioökonomischer Umstände, beispielsweise Geschlecht oder Alter, verursacht werden.

²⁰ Zu den Gesundheitsdomänen zählen beispielsweise Gehen, Hören, Lernen (vgl. DIMDI 2005, S. 13).

²¹ Gesundheit zusammenhängende Domänen sind zum Beispiel Bildung und Ausbildung (vgl. DIMDI 2005, S. 13).

²² DIMDI=Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information

Zusammenfassend sei gesagt, dass die ICIDH Behinderung als Folge einer Schädigung erfasst, während die ICF zusätzlich den Faktor der Gesundheit einfließen lässt. Die neu entwickelte Definition von Behinderung kündigt an, dass die Klassifizierung im Sinne der ICF auf alle Menschen anzuwenden und nicht nur auf Menschen mit einer Behinderung beschränkt ist. „Behinderung wird als Produkt der Wechselwirkungen von Gesundheitsmerkmalen und kontextuellen Faktoren betrachtet“ (BIEWER 2009, S. 63). Die Klassifikation deutet darauf hin, dass durch ihren Gebrauch keineswegs Menschen mit einer Behinderung etikettiert werden dürfen, sondern lediglich eine Klassifikation gesundheitlicher Merkmale in Anlehnung an eine individuelle Lebenssituation mit den Umweltfaktoren festgehalten wird. „Schließlich erleichtert und erweitert die ICF als Rahmen das Verständnis des Entstehungsprozesses funktionale Probleme durch Einbeziehung des gesamten Lebenshintergrunds der betroffenen Person“ (SCHUNTERMANN 2009, S. 13). Mit der folgenden Abbildung sollen die Unterschiede zwischen der ICIDH und der ICF aufgezeigt werden:

	ICIDH von 1980	ICF
Konzept:	Kein übergreifendes Konzept	Konzept der funktionalen Gesundheit (Funktionsfähigkeit)
Grundmodell:	Krankheitsfolgenmodell	Bio-psycho-soziale Modell der Komponenten der Gesundheit
Orientierung:	Defizitorientiert: Es werden Behinderungen klassifiziert	Ressourcen- und defizitorientiert: Es werden Bereiche klassifiziert, in denen Behinderungen auftreten können → positive und negative Bilder der Funktionsfähigkeit können erstellt werden
Behinderung:	Formaler Oberbegriff zu Schädigung, Fähigkeitsstörung und (sozialen) Beeinträchtigungen. Keine Bezugnahme auf Kontextfaktoren	Formaler Oberbegriff zu Beeinträchtigung der Funktionsfähigkeit unter expliziter Bezugnahme auf Kontextfaktoren
Grundlegende Aspekte:	<ul style="list-style-type: none"> • Schädigung • Fähigkeitsstörung (nur Beeinträchtigung der Leistungsfähigkeit) • (soziale) Beeinträchtigung 	<ul style="list-style-type: none"> • Körperfunktionen und -strukturen • Aktivität (im Sinne von Leistung und Leistungsfähigkeit) • Teilhabe
Beeinträchtigung der Teilhabe:	Soziale Beeinträchtigung als Attribut einer Person	Beeinträchtigung der Teilhabe als Ergebnis der negativen Wechselwirkung zwischen einer Person mit einem

		Gesundheitsproblem (ICD) und ihren Kontextfaktoren
Umweltfaktoren:	Bleiben unberücksichtigt	Integraler Bestandteil des Konzepts; werden klassifiziert
Personenbezogene (persönliche) Faktoren:	Höchstens implizit berücksichtigt	Explizit erwähnt, aber nicht klassifiziert
Anwendungsbereich:	Nur im gesundheitlichen Kontext	

Abbildung 1: Unterschiede zwischen der ICIDH und der ICF (SCHUNTERMANN 2009, S. 84f)

Die Disposition der ICIDH verfügt mit den Begriffen „impairment“ und „disability“ auf körperlicher Ebene und „handicap“ auf gesellschaftlicher Ebene über einen nachvollziehbaren Aufbau, doch mit der Neufassung der ICF soll die einseitige Konzentration auf die Schädigung des betroffenen Menschen zu Gunsten einer Erhebung seiner speziellen Lebensbedingungen weichen. „In der Begründung heißt es, die Beachtung sozialer Konsequenzen habe ein verändertes Verständnis der Schädigung von Menschen nahegelegt“ (BLEIDICK 1999, S. 18). „Impairment“ wird im Bezug auf Körperfunktionen- und strukturen übernommen und mit dem Begriff „functioning“ weiterverwendet, „disability“ (Gesundheitsproblem) wird zum Oberbegriff der drei Dimensionen und „handicap“ wird, aufgrund seines stigmatisierenden Hintergrundes verworfen. Dieser Aufbau wird vor allem dann auf dem Gebiet der Heilpädagogik herangezogen, wenn es sich um die Feststellung von Behinderung handelt. BIEWER schreibt weiter „um diese Systematik zu verstehen und damit anwendbar und diskutierbar zu machen, ist es nötig, sich auf das gesamte begriffliche und argumentative System der ICF einzulassen“ (BIEWER 2009, S. 64).

Die ICF setzt sich also einerseits aus dem Oberbegriff „disability“, der als Ausgangsproblem angesehen wird, zusammen. WÜLLENWEBER schreibt hierzu: „Behinderung wird hier als Einschränkung von Partizipationsmöglichkeiten verstanden, die aus einer Vielzahl von personenspezifischen und sozialen, kontextbezogenen Ursachen entstehen können“ (WÜLLENWEBER 2006, S. 126). Andererseits stehen die übrigen Begrifflichkeiten „Körperfunktionen- und strukturen“, „Aktivitäten“, „Partizipation“, „Umwelt- und personenbezogene Faktoren“ in einer wechselseitigen Beziehung zueinander und werden in der Klassifikation als Komponenten verstanden, die wiederum aus Domänen bestehen. „Die Komponenten sind Gegenstand der

verschiedenen Klassifikationen der ICF. Die ICF hat fünf Komponenten, von denen vier klassifiziert sind. (...) Die Komponenten sind unabhängig voneinander klassifiziert“ (SCHUNTERMANN 2009, S. 66).

Die erste Komponente setzt sich aus „Körperfunktionen- und -strukturen“ zusammen. Nach SCHUNTERMANN (2009, S. 42) implizieren Körperfunktionen sowohl Sinnesfunktionen (z.B.: Hören) und physiologische Funktionen, als auch mentale (z.B.: Intelligenz) und psychische Funktionen eines Menschen. „Für heilpädagogische Zugänge besonders relevant sind auch Stimm- und Sprechfunktionen oder bewegungsbezogene Funktionen“ (BIEWER 2009, S. 65). Die Körperstrukturen hingegen stellen laut SCHUNTERMANN (2009, S. 40ff) die anatomischen Teile des menschlichen Körpers, beispielsweise Organe, dar, aber auch Strukturen des Nervensystems werden zu diesen gezählt. Eine Schädigung der Körperfunktionen im Sinne der ICF liegt in Anlehnung an SCHUNTERMANN (2009, S. 40) dann vor, wenn eine Beeinträchtigung dieser Funktionen vorliegt. Mit BIEWER (2009, S. 65) lässt sich folgendes festhalten: Von einer Beeinträchtigung der Körperstrukturen wird dann gesprochen, wenn es bei diesen zu einer Abweichung respektive zu einem Verlust kommt. Die zweite und dritte Komponente bildet einerseits „Aktivität“, andererseits „Partizipation“, die folglich über eine gemeinsame Klassifikation verfügen. Aktivitäten schließen zum einen Handlungen eines Menschen, zum anderen die Realisierung einer Aufgabe ein, unter Partizipation ist die Integration eines Menschen in einen Lebensbereich zu verstehen. „Eine Beeinträchtigung der Aktivität ist eine Schwierigkeit, die eine Person bei der Durchführung der Aktivität haben kann“ (SCHUNTERMANN 2009, S. 51). Die Beeinträchtigung der Partizipation einer Person beinhaltet SCHUNTERMANN (2009, S. 58) zufolge Probleme, die diese Person beim Integrieren in eine Lebenssituation erfährt. Laut BIEWER (2009, S. 66) stellen die Umweltfaktoren, die sich aus einem gesellschaftlichen und materiellen Milieu eines Menschen zusammensetzen, die vierte Komponente dar. „Diese Faktoren liegen außerhalb des Individuums und können seine Leistung als Mitglied der Gesellschaft, seine Leistungsfähigkeit zur Durchführung von Aufgaben bzw. Handlungen oder seine Körperfunktionen- und -strukturen positiv oder negativ beeinflussen“ (DIMDI 2005, S. 21f). Umweltfaktoren beziehen sich zusätzlich auf zwei Ebenen, einerseits auf die des Individuums (z.B.: Kontakt zur Familie, individuelle Umwelt), andererseits auf die der Gesellschaft (z.B.: gesellschaftliche Systeme, die Einfluss auf die Menschen haben). Im Sinne der ICF erfolgt eine weitere

Beschreibung: „Umweltfaktoren stehen in Wechselwirkungen mit allen Komponenten der Funktionsfähigkeit und Behinderung. Das grundlegende Konstrukt der Komponenten der Umweltfaktoren bezieht sich auf den fördernden und beeinträchtigten Einfluss von Merkmalen der materiellen, sozialen und einstellungsbezogenen Welt“. (DIMDI 2005, S. 14). Umweltfaktoren bestehen aus Domänen, wie Einstellungen, Produkte, Technologien oder Handlungsgrundsätze. Schlussendlich sind unter der fünften Komponente, die in der ICF wegen der mit ihnen verbundenen großen soziokulturellen Differenzen noch nicht klassifiziert sind²³, personenbezogene Faktoren zu verstehen. Darunter fallen laut SCHUNTERMANN (2009, S. 23f) ausschließlich Aspekte, die eine Person selbst betreffen, beispielsweise ihr Name oder ihr Alter. Zusätzlich können Faktoren wie Geschlecht, Lebensstil, Mut oder Bildung hinzugezählt werden. Diese erfassen somit den Lebenshintergrund, respektive die Lebensführung eines Menschen. „Es ist wichtig klar zu machen, dass nur solche Faktoren zu den personenbezogenen Faktoren gehören, die nicht Teil des bestehenden Gesundheitsproblems der Person sind“ (SCHUNTERMANN 2009, S. 23). Zusammenfassend lässt sich folglich festhalten, dass die ICF aus fünf Komponenten, nämlich Körperfunktionen und -strukturen, Aktivität, Partizipation, Umwelt- und personenbezogene Faktoren besteht. In einem weiteren Schritt soll der Klassifizierungsprozess kurz dargestellt werden.

Zuallererst ist festzuhalten, dass die ICF aus zwei Teilen besteht. Der erste, weitaus komplexere, ist mit Funktionsfähigkeit (Functioning) und Behinderung betitelt und setzt sich aus den Komponenten Körperfunktionen- und -strukturen, Aktivität und Partizipation zusammen. Bereits im Vorwort der deutschen Ausgabe der ICF aus dem Jahr 2005, wird darauf hingewiesen, dass es für den Begriff „functioning“ keine adäquate Übersetzung im Deutschen existiert, weshalb in Abstimmung aller Länder „Funktionsfähigkeit“²⁴, die alle Aspekte der funktionalen Gesundheit umfasst, Einzug findet. Die ICF nimmt schon im Vorwort Bezug, was sie unter funktional gesund versteht. Das DIMDI (2005, S. 4) spricht von körperlichen Funktionen einer Person, die einem gesunden Menschen entsprechen, zusätzlich kann eine funktional gesunde Person all das machen, was von einem gesunden Menschen erwartet wird und abschließend kann sie sich in dem Ausmaß entfalten, wie sie es sich wünscht. Der

²³ vgl. DIMDI 2005, S. 14

²⁴Funktionsfähigkeit sollte ausschließlich als klassifikationstechnischer Begriff angewandt werden (vgl. DIMDI 2005, S.4).

Behinderungsbegriff, so die ICF, „ist der Oberbegriff zu jeder Beeinträchtigung der Funktionsfähigkeit eines Menschen“ (DIMDI 2005, S. 4). Der zweite Teil, welcher die Umwelt- und personenbezogenen Faktoren einschließt, ist mit Kontextfaktoren betitelt. Resümierend „bewegt sich der eigentliche Klassifizierungsprozess daher in Bezug auf Körperfunktionen- und -strukturen, Aktivitäten und Teilhabe, ergänzt um Umgebungsfaktoren²⁵“ (BIEWER 2009, S. 67).

Wie schon zuvor erwähnt, setzen sich jeweils die einzelnen Komponenten aus Domänen zusammen, diese enthalten Kategorien, die wiederum die Gesamtheit der Klassifikation einbeziehen. Behinderung findet sich in der Klassifikation im Zusammenspiel von Schädigung und einer beeinträchtigten Aktivität und Teilhabe²⁶ wieder. In der Fassung der ICF aus dem Jahr 2005 wird Schädigung wie folgt definiert: „Eine Schädigung ist eine Beeinträchtigung einer Körperfunktion- oder -struktur, wie z.B. eine wesentliche Abweichung oder ein Verlust. (...) Schädigungen stellen eine Abweichung von gewissen, allgemein anerkannten Standards bezüglich des biomedizinischen Zustandes des Körpers und seiner Funktionen dar“ (DIMDI 2005, S. 17f). Es ist in erster Linie nur qualifiziertem Fachpersonal gestattet die mentale und physische Funktionsfähigkeit im Zusammenhang mit den bestimmten Standards festzustellen. In weiterer Folge wird unter beeinträchtigter Aktivität und Teilhabe nachstehendes verstanden: „Beeinträchtigungen der Aktivität sind Schwierigkeiten, die ein Mensch haben kann, die Aktivität durchzuführen. Eine Beeinträchtigung der Partizipation ist ein Problem, das ein Mensch im Hinblick auf sein Einbezogensein in Lebenssituationen erleben kann“ (DIMDI 2005, S.19). Der allgemeine Behinderungsbegriff im Sinn der ICF kann also „(...) als das *Ergebnis der negativen Wechselwirkungen zwischen einer Person mit einem Gesundheitsproblem (ICD) und ihren Kontextfaktoren auf ihre funktionelle Gesundheit*, d.h. jede Beeinträchtigung der funktionalen Gesundheit“ (SCHUNTERMANN 2009, S. 34; Hervorhebung im Original).

²⁵ Die ICF entsagt dem Klassifizieren personenbezogener Faktoren. Die formale Gliederungsstruktur wird beim Klassifizierungsprozess nicht beachtet (vgl. BIEWER, 2009, S. 67).

²⁶ Die ICF spricht in diesem Sinn auch von einer Beeinträchtigung der funktionalen Gesundheit. Damit sind Faktoren der Körperfunktionen und -strukturen, der Aktivität und der Teilhabe gemeint (vgl. SCHUNTERMANN 2009, S. 33).

2.2.3 Das bio-psycho-soziale Modell

Das bio-psycho-soziale Modell existiert bereits ansatzweise in der Klassifikation ICIDH, doch wird es mit der Neufassung der ICF um einiges erweitert. Mit diesem Modell soll laut SCHUNTERMANN (2009, S. 12) die Lebenswirklichkeit betroffener Personen besser angepasst werden, wodurch der gesamte Lebenshintergrund in den Blick genommen wird. Zuvor gab es Versuche, Funktionsfähigkeit und Behinderung anhand verschiedener Modelle zu erklären, auf der einen Seite anhand des medizinischen Modells, auf der anderen Seite durch das soziale Modell. Aus medizinischer Sicht wird Behinderung „als ein Problem einer Person, welches unmittelbar von einer Krankheit, einem Trauma oder einem anderen Gesundheitsproblem verursacht wird“ betrachtet“ (DIMDI 2005, S. 24). Das soziale Modell sieht Behinderung hingegen „als ein gesellschaftlich verursachtes Problem und im wesentlichen als eine Frage der vollen Integration Betroffener in der Gesellschaft“ (DIMDI 2005, S. 25). Behinderung wird in diesem Fall keineswegs als ein Charakteristikum eines Menschen anerkannt, vielmehr ist von einem vielschichtigen Netzwerk von Bedingungen die Rede, die größtenteils durch das gesellschaftliche Umfeld geschaffen werden. SCHUNTERMANN (2009, S. 30) zufolge ist das primäre Ziel des sozialen Modells, eine Gestaltung der Umwelt für Menschen mit Behinderung anzustreben, so dass eine Teilhabe in vielen der sozialen Bereiche möglich wird. Das Vorhaben der ICF beinhaltet eine Integration beider Modelle, wodurch vielseitige Perspektiven ermöglicht werden und entstehen. Infolgedessen verwendet die Klassifikation einen bio-psycho-sozialen Ansatz, der es erlaubt Gesundheit differenziert auf einer biologischen, individuellen und sozialen Stufe zu betrachten. „Zudem greift dieser Ansatz die Bedürfnislage und Kompetenzen Betroffener auf, so dass er durch diese Beachtung der Subjektseite über eine bloße Erfassung von Einschränkungen oder Defiziten hinausgeht“ (WÜLLENWEBER 2006, S. 126). In Abbildung 2 wird das bio-psycho-soziale Modell der ICF skizziert:



Abbildung 2: Das bio-psycho-soziale Modell (SCHUNTERMANN 2009, S. 30)

Die Skizze zeigt die fünf Komponenten der ICF an, in der das Gesundheitsproblem als Oberbegriff für funktionale Probleme generiert wird, was jedoch nicht bedeutet, dass auch die übrigen Faktoren als Ausgangspunkt für Probleme herangezogen werden können. SCHUNTERMANN (2009, S. 31) bezeichnet die Doppelpfeile als eine allgemeine respektive abstrakte Wechselwirkung. Er will damit ausdrücken, dass im Einzelfall nicht gleich von einer Beeinträchtigung einer Körperfunktion, auf eine Beeinträchtigung der Aktivität geschlossen werden kann, was zwar in vielen Situationen möglich erscheint. Mit SCHUNTERMANN (2009, S. 31f) lässt sich abschließend folgendes festhalten: Die Ausrichtung des bio-psycho-soziale Modells führt zu einem Paradigmenwechsel im Bezug auf funktionale Probleme eines Menschen. So werden nicht mehr Attribute einer Person als Auslöser von Problemen herangezogen, sondern vielmehr die negativen Schlüsse einer Wechselwirkung demonstriert. Zudem ist es bei weitem aussagekräftiger und realitätsnäher, als jenes von der ICIDH.

2.3 Verständnis des Begriffs „intellektuelle Beeinträchtigung“

Hinter dem Begriff „geistige Behinderung“²⁷ steckt ein unpräziser, jedoch weithin verbreiteter und gebräuchlicher Terminus. Er wird stets als Phänomen verstanden,

²⁷ In diesem Kapitel wird der Terminus „geistige Behinderung“ zur besseren Nachvollziehbarkeit beibehalten. Die Autorin stützt sich in diesem Kapitel auf die Ausführungen von BACH (2001), SPECK (2005), WÜLLENWEBER (2006), THEUNISSEN (2007), FORNEFELD (2009), und der WHO (2011), die in

welches durch die unmittelbare Umgebung mitbestimmt und durch deren Gesetzmäßigkeiten geformt wird. „Er soll Menschen kennzeichnen, die auf Grund komplexer Dysfunktionen der hirneuralen Systeme erhebliche Schwierigkeiten haben, ihr Leben selbstständig zu führen, und deshalb lebenslanger Hilfe (...) bedürfen“ (THEUNISSEN 2007, S. 136). Die Schwierigkeit dieses Begriffs liegt an sich nicht in seiner Wortbedeutung, sondern es ist vielmehr seine soziale Funktion, die zu Problemen führt. Die Formulierung „geistige Behinderung“ kann folglich dafür ausschlaggebend sein, dass der betroffene Personenkreis aufgrund einiger bestehender Definitionen benachteiligt und von der Gesellschaft stigmatisiert wird, weshalb gegenwärtig ein Ersatzbegriff herbeigesehnt wird. FORNEFELD verweist in dieser Hinsicht auf Folgendes: „Nennt man einen Menschen in seinem Geist behindert, wertet man ihn damit zwangsläufig in seinem Personsein ab“ (FORNEFELD 2009, S. 60). Im angloamerikanischen Raum hat sich daraufhin zunächst der Begriff „mental retardation“ etabliert. Viele Betroffene wenden sich von dieser Bezeichnung ab und fordern einen neuen Begriff, woraufhin Termini wie „People with Learning Disabilities“ oder „People with Learning Difficulties“ entstehen. In den USA verwendet man allmählich den Begriff „Intellectual Disabilities“.

Der Begriff „geistige Behinderung“ wird besonders in den 1990er Jahren infrage gestellt, als die Entwertung dieser Menschen aufgrund dieser Formulierung überhand gewinnt, der Terminus als Hindernis betrachtet wird und die Stigmatisierung dieser Personengruppe in den Vordergrund rückt. Im Verlauf dieses Kapitels wird schnell festgestellt werden, dass es schwierig ist aus einem Fundus an Begriffsalternativen einen Nachfolger zu finden und zu definieren. Heinz BACH weist in seinem Werk „Pädagogik bei mentaler Beeinträchtigung“ darauf hin, dass „(...) sich die Bedeutung von Wörtern verändert und dass in der Gegenwart unter Umständen etwas ganz anderes mit demselben Wort bezeichnet wird als ursprünglich“ (BACH 2001, S. 5). Demzufolge macht es seiner Meinung nach wenig Sinn, in der Geschichte nach Bedeutungen zu suchen, da es vielmehr irreführend erscheint, als hinweisgebend. Doch nicht nur ein historischer Rückblick scheint kompliziert zu sein, auch in der gegenwärtigen Literatur wird unter „geistiger Behinderung“ oftmals Unterschiedliches verstanden. So reichen in Anlehnung an BACH (2001, S. 5) beispielhaft die Angaben über den IQ-Wert von

ihren Publikationen von „geistiger Behinderung“ sprechen. Dies soll keineswegs einen Stigmatisierungscharakter auf die betroffene Personengruppe ausüben.

geistig behinderten Menschen von 65 bis zu 127²⁸. In Bezug auf ein laienhaftes Verständnis von geistiger Behinderung lassen sich nach BACH folgende Punkte festmachen:

- äußere Merkmale: eigenartiges Aussehen
- Eigenschaften und Verhaltensweisen: anhänglich, lustig
- Erforderliche Maßnahmen: Sonderschule, Pflegefall
- Grenzen: Bildungsunfähigkeit
- Ursachenfeststellen: Erbschaden, Verwahrlosung
- Pauschale Werturteilung: lebensunwertes Leben

(BACH 2001, S. 6f)

Diese Vorstellungen, so BACH, entspringen aus vorwiegend subjektiven Erfahrungen oder Informationen. Doch auch in informierten Kreisen, wie etwa den Medien, entsteht durch unterschiedliche Erlebnisse, Sichtweisen und dergleichen ein vermeintlich gemeinsames Verständnis von „geistige Behinderung“.

Die WHO definiert geistige Behinderung folgendermaßen:

„Geistige Behinderung bedeutet eine signifikant verringerte Fähigkeit, neue oder komplexe Informationen zu verstehen und neue Fähigkeiten zu erlernen und anzuwenden (beeinträchtigte Intelligenz). Dadurch verringert sich die Fähigkeit, ein unabhängiges Leben zu führen (beeinträchtigte soziale Kompetenz). Dieser Prozess beginnt vor dem Erwachsenenalter und hat dauerhafte Auswirkungen auf die Entwicklung“ (WHO 2011, S. 1).

Mit der Initiative der WHO “Bessere Gesundheit, besseres Leben” schließt der Begriff „geistige Behinderung“ zum einen Kinder mit einer autistischen Beeinträchtigung, welche diese Art der Behinderung aufweisen, ein. Zum anderen werden auch Kinder hinzugezählt, die aufgrund einer Ablehnung aus dem Familienkreis oder einer scheinbaren Behinderung in für sie vorgesehene Institutionen verwiesen werden und daraufhin an Entwicklungsstörungen leiden. WÜLLENWEBER schreibt im Bezug auf

²⁸ VON BRACKEN (1976, S. 47) spricht in Bezug auf den Intelligenzquotienten noch von dem Bereich 55. Der Quotient kann jedoch auf 20 abfallen.

diesen Begriff: „Einerseits bestimmt er die pädagogische Praxis, strukturiert weite Teile der Theoriebildung, verteilt juristisch gesehen Leistungsansprüche und ist auch im normativ-moralischen Sinne immer wieder die Grundlage einer Diskussion über Einschluss oder Ausgrenzung bestimmter Personengruppen“ (WÜLLENWEBER 2006, S. 116). Andererseits existiert bis in die heutige Zeit keine handfeste Definition dieses Terminus, womit er diese Meinung mit vielen anderen Autoren teilt.

Otto SPECKs Ausführungen zufolge wird der Terminus „geistige Behinderung“ seit der Begründung der Elternvereinigung „Lebenshilfe für geistig Behinderte“ im Jahr 1958 gebraucht. Dies soll sowohl einen Zusammenschluss mit dem angloamerikanischen Raum begünstigen, als auch die sprachliche Zuordnung dieser Menschengruppe zu den anderen Behinderungen gewährleisten. Eine Klärung dieses Terminus stellt nach SPECK (2005, S. 43) hingegen eine große Schwierigkeit dar, da einerseits keine Stellungnahme von den betroffenen Menschen verlangt werden kann, andererseits stellt er in Frage, ob überhaupt zwischen nicht-geistig-behindert und geistig-behindert unterschieden werden muss. SPECK vergleicht dies mit Kategorien von Andersartigen, wodurch Menschen mit einer geistigen Behinderung als Objekte abgestempelt werden können und dadurch ihr Eigenwert keine Beachtung erlangt. Er schreibt „(...) die Verantwortung für diese Menschen verlangt es, dass wir die eigene Sicht nicht verabsolutieren und Definitionsversuche nur auf Basis der Achtung vor ihnen [Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung; Anm.d.V.] vornehmen“ (SPECK 2005, S. 43). Ein Beweis für die Schwierigkeit einen allgemein annehmbaren Begriff zu finden, ist die mittlerweile komplexe, unüberschaubare Begriffssammlung, die sich in allen Ländern entwickelt hat, ohne sich auf einen zufriedenstellenden Terminus zu einigen. Der Grund dafür liegt im Verzicht stigmatisierende Begriffe zu verwenden. SPECK führt in diesem Zusammenhang zunächst eine sehr pragmatische und zugleich vorläufige Erläuterung des Begriffs an:

„In einem solchen allgemeinen Verständnis wird unter ‘geistiger Behinderung’ gemeinhin eine Erscheinungsform oder Eigenart des Menschlichen verstanden, bei der lebenslang ein erheblicher Rückstand der mentalen (intellektuellen) Entwicklung zu beobachten ist, der sich in aller Regel in unangemessene wirkende Verhaltensweisen und in vergleichsweise erheblich herabgesetzten Lernleistungen auf schulischem, sprachlichem, körperlichem und sozialem

Gebiet manifestiert, so dass die eigene Lebensführung in erheblichen Maße auf Hilfe angewiesen ist“ (SPECK 2005, S. 46).

Er kritisiert dabei ganz besonders die ungenaue Maßangabe von „unangemessen“, bis hin zu „erheblich“, zudem die wahllose Auflistung von Defiziten.

Nicht nur eine klare Definition dieses Begriffs stellt eine Schwierigkeit dar, sondern auch die historische Belastung dieses Terminus. Menschen mit einer geistigen Behinderung werden schon zu früheren Zeiten einer Gruppe zugeordnet, die von Stigmatisierung und Vorurteilen belastet ist. Die damit verbundene Sonderstellung äußert sich in Benennungen wie Schwachsinn, Idiotie oder Blödsinn, mit diesen eine Exklusion, oder gar einer Eliminierung aus dem Gesellschaftsleben einhergeht. VON BRACKEN schreibt etwa: Unter geistig behinderten Kindern verstehen wir (...) solche Kinder, deren Befähigung zu geistigen Leistungen ernstlich beeinträchtigt ist. Medizinisch formuliert stehen sie als 'Imbizille' zwischen den am schwersten geistig Retardierten, den Idioten, und den leichter geistig Retardierten, den Deblen; man spricht auch von dem mittleren Grad der Oligophrenie oder des Schwachsinn“ (VON BRACKEN 1976, S. 47). Hinzu kommt, dass im 19.Jahrhundert die wissenschaftliche Medizin Schwachsinn erforscht und diesen daraufhin als abnorm ansieht und somit zu der Abwertung dieser Menschen in der Gesellschaft beiträgt. Schließlich werden diese Gedanken in solch einem Ausmaß angenommen, dass das Leben von Menschen mit einer geistigen Behinderung als lebensunwertes Leben deklariert wird, welches im schlimmsten Fall zerstört werden soll. Den Höhepunkt dieser Entwicklung bildet die Rassenlehre des Nationalsozialismus, die geistig behinderte Menschen als Kranke und als Gefährdung für das Volkswohl betrachtet. Die administrativen und juristischen Maßnahmen für betroffene Personengruppe sehen dementsprechend aus: Tötung, Verlust von Rechten, etc.²⁹

Otto SPECK beschreibt aber nicht nur die geschichtlichen Probleme und Schwierigkeiten in Bezug auf die Klärung des Begriffs, sondern auch die damit verbundene Orientierung an Defiziten. Er schreibt dazu folgendes: „Das Wort geistige Behinderung drückt ein *Defizit*, etwas Negatives, ein Manko, ein Handicap aus, noch dazu eines, das gesellschaftlich erheblich stigmatisiert (...). Es kann dadurch der Eindruck entstehen,

²⁹ vgl. Kapitel 3.3.3

alles was einen Menschen mit einer geistigen Behinderung betrifft, sei defizitär“ (SPECK 2005, S. 47; Hervorhebung im Original). Somit entsteht der Eindruck, alles Unzulängliche drängt sich in den Vordergrund und wirkt bestimmend für den Menschen. In den Hintergrund hingegen rücken seine Möglichkeiten auf Entwicklung, seine Fähigkeiten oder auch seine Würde. Einen wichtigen Entwicklungsfortschritt stellt in dieser Hinsicht die Formulierung „Menschen mit einer geistigen Behinderung“ und zugleich die Abwendung vom Begriff „Geistigbehinderte“ dar. Dies soll bewirken, dass die Behinderung stets als gewisse Eigenart/Besonderheit dieser Person angesehen wird, denn „(...) der ansonsten und primäre Mensch ist wie du und ich.“ (SPECK 2005, S. 48) Die defizitäre Sichtweise soll folglich durch den Verzicht der kategorialen Festschreibung „geistig behindert“ in den Hintergrund gerückt werden. SPECK spricht, so wie Heinz BACH (2001, S.5ff), das Phänomen der Komplexität dieses Begriffs an. In Bezug auf Komplexität führt SPECK den folgenden Gedanken an: „Komplex heißt, vielfältig zusammengesetzt aus verschiedenen Bestandteilen und Komponenten (...). Jede individuelle Ausprägung einer geistigen Behinderung ist eine andere“ (SPECK 2005, S. 48). Das entstehende Erscheinungsbild wird von verschiedenen Wissenschaften unterschiedlich gesehen, weshalb sich in den einzelnen Disziplinen verschiedene Zugänge entwickelt haben. Aus diesem Grund entstehen mannigfache Sichtweisen, Einstellungen und Deutungen, denn nicht nur die Fachleute der Wissenschaften, sondern auch die Eltern eines Menschen mit einer geistigen Behinderung verstehen unter dieser Behinderung etwas anderes³⁰. SPECK hierzu: „Es gibt nicht *die* geistige Behinderung und auch *kein einheitliches Bild* von ihr“ (SPECK 2005, S. 49; Hervorhebung im Original). Um die Eingliederung in die Gesellschaft bestmöglich zu erreichen, wird heutzutage auf den Begriff „geistige Behinderung“, wegen seiner Defizitorientiertheit und Stigmatisierungscharakter verzichtet bzw. kaum zurückgegriffen.

Im Ausland lassen sich ebenfalls solche Bestrebungen beobachten, nämlich Formulierungen wie „mental handicap“ respektive „mental retardation“³¹, zu unterlassen und sie durch weniger stigmatisierende Benennungen auszutauschen. Laut SPECK (2005, S. 50) hat sich historisch betrachtet die Situation von Menschen mit einer geistigen Behinderung innerhalb einer Gesellschaft letztlich nicht aufgrund einer

³⁰ vgl. BACH 2001, S. 7

³¹ Im angloamerikanischen Raum wird der Begriff mit geistiger Behinderung gleichgestellt (vgl. BACH, 2001, S. 5). „Mental“ wird in diesem Fall mit „geistig“ übersetzt (vgl. THEUNISSEN, 2007, S. 224).

Begriffsveränderung, ansehnlich verbessert Er führt seinen Gedanken weiter, indem er schreibt: „Sie sollen etwas verschleiern (...) und drücken deshalb eine sprachlich gefasste Unaufrichtigkeit aus, die für eine wirkliche soziale Integration kaum dienlich sein dürfte“ (SPECK, ebd.). Denn nicht die Begriffsänderung dürfte ein maßgeblicher Verdienst der verbesserten gesellschaftlichen Situation von geistig behinderten Menschen sein, vielmehr ist sie durch die Verwendung des Namens gelungen. Auch WÜLLENWEBER (2006, S. 118) hinterfragt die möglichen Schwierigkeiten einer neuen Begrifflichkeit. So befasst er sich mit dem Thema des wiederkehrenden Wandels hin zur Stigmatisierung von geistig behinderten Kindern. Er ist der Meinung, dass auch der Gebrauch eines neuen Begriffs diese Tendenz nicht aufhalten kann. Zusätzlich spricht er von einem theoretischen Rückschritt, da auf Begriffsalternativen nicht anstandslos der zuvor entwickelte theoretische und empirische Gehalt des alten Begriffs auf diese übertragen werden kann. Mit der Neufassung eines Begriffs kristallisieren sich SPECK zufolge (2005, S. 51) Nachteile beim Vergleichen mit fremdsprachlichen Benennungen heraus, wo im Übrigen ähnliche Erkenntnisse wie hierzulande gemacht werden. Neue Begriffe wie „learning problems“, „learning disabilities“ oder „developmental disabilities“ hätten zu einem besseren Gemeingefühl kaum beigetragen.

Im wissenschaftlichen Bereich kann jedoch auf keine klare Begriffsklärung eines bestimmten Personenkreises verzichtet werden, weshalb es umso wichtiger wird, eindeutige und international vergleichbare Begriffe zu verwenden. Da das Feld der geistigen Behinderung komplex gefasst ist, sollen ausführliche Beschreibungen einerseits Fehlinterpretation, andererseits das Fixieren von Vorurteilen verhindern. Als Beispiele sind hier „bildungsunfähig“ oder „lebenslängliche Hilfsbedürftigkeit“ anzuführen. Im Bezug auf dieses Problem verweist BACH darauf „die sprachliche Bedeutung und vorliegende wissenschaftliche Erkenntnis von geistiger Behinderung nicht unberücksichtigt lassen, nicht zu abstrakt, d.h. hinreichend komplex sein, keine ungeprüfte Behauptung enthalten und Intentionen sowie die Interessenlagen der Festlegung sorgfältig reflektieren“ (BACH 2001, S. 16f). Im Zuge dessen weist auch SPECK (2005, S. 52) auf Heinz BACH hin, anstelle der Bezeichnung „geistiger Behinderung“ von „mentaler Beeinträchtigung“ zu sprechen.³² Er wendet sich somit bewusst von der Bezeichnung „geistige Behinderung“ ab, da diese eine Nähe zu Begriffen wie „Geisteskrankheit“ aufzeigt. Im Verlauf seines Buches „Pädagogik bei

³² vgl. BACH 2001, S. 19

mentaler Beeinträchtigung“ führt er zahlreiche Definitionen von mentaler Beeinträchtigung an. Eine davon lautet:

„Mentale Beeinträchtigung ist charakterisiert durch ein stark regelabweichend längerfristiges Vorherrschen anschauendes Lernens und Denkens, das die davon abhängigen Verhaltensweisen im motorischen, sensorischen, sozialen, emotionalen, kognitiven, sprachlichen sowie im Interessenbereich einschränkt. Sofern und solange das Denk- und Lernverhalten in dieser Weise längerfristig und in mehreren Bereichen wesentlich vom Regelverhalten Gleichaltriger abweicht, ist es als mentale Beeinträchtigung zu bezeichnen“ (BACH 2001, S. 33).

Mit SPECK (2005, S. 52f) lässt sich folgendes festhalten: Auch wenn neue Bezeichnungen anstelle von „geistiger Behinderung“ verwendet werden, so bedeutet dies nicht, dass das menschliche Problem der gesellschaftlichen Exklusion gelöst werden kann. Das Definieren des Begriffs hat aus der Sicht der Pädagogik wohl eher den Zweck aufzuzeigen, was Kinder im Speziellen benötigen beziehungsweise was ihr spezieller Erziehungsbedarf ist. Wie schon zuvor erwähnt stellt die geistige Behinderung ein komplexes Geflecht verschiedener Wissenschaften dar, welches sich erst durch die gegenseitige Kenntnisnahme zu einem Gesamtbild geformt hat. Sind es zunächst Mediziner, welche schon vor mehr als 200 Jahren erste Begriffsdefinitionen tätigten und vorwiegend vom Kretinismus sprachen, kommen später Theorien aus der Psychologie mit einer Orientierung an der Physiologie hinzu. Die Soziologie befasst sich nachkommend mit biologisch genetischen Ansichten, bei denen sie deren Einseitigkeit aufdecken. Erst viel später beschäftigt sich auch die Erziehungswissenschaft mit diesem Phänomen, indem sie vorausformulierte Theorien berücksichtigt und für ihre Zwecke respektive ihre Ansätze annimmt. In den folgenden Unterkapiteln werden vier Ansätze näher vorgestellt.

2.3.1 Der medizinische Ansatz

Aus der Sicht der Medizin lässt sich geistige Behinderung auf körperliche Faktoren zurückführen. BACH schreibt hierzu: „Die Ursachen definieren in dieser Sichtweise die Behinderung und zugleich den Therapiebedarf in dem bestimmte Ursachen bestimmten

Maßnahmen zugeordnet werden“ (BACH 2001, S. 10). Diesem Verständnis zufolge wird auch versucht geistige Behinderung näher zu bestimmen. Doch alleine das Feststellen von bestimmten Ursachen reicht nicht aus, um diese Behinderungsart zu definieren, „(...) sondern allenfalls spezielle medizinische Präventions- oder Behandlungsmaßnahmen“ (BACH 2001, S. 11), lassen sich daraus entwickeln. Berichten aus dem 19. Jahrhundert zufolge wurde geistige Behinderung als unheilbar definiert, als Charakteristikum eines Individuums aufgefasst und in Form einer Krankheit repräsentiert. Das dadurch entstehende Bild hatte große Auswirkungen auf den Umgang mit dieser betroffenen Personengruppe, da sie in der damaligen Zeit oftmals als Pflegefall wahrgenommen und in Heime respektive Anstalten abgeschoben wurden. Dieser Ansatz wird seit einigen Jahren in der Sonder- und Heilpädagogik, in der Psychiatrie und in der Klinischen Psychologie verworfen. Laut SPECK (2005, S. 54) kam man allmählich zur Einsicht, dass die intellektuelle Beeinträchtigung als komplexes Phänomen, keine reine medizinische Kategorie darstellt. Der medizinische Rahmen gewinnt, vor allem gegenüber den älteren Begriffsdefinitionen (zum Beispiel Idiotie), an Klarheit und auch der Informationswert für betroffene Eltern wächst, in dem die Behinderung nicht mehr mit dem Begriff „Krankheit“ in Verbindung gebracht wird. Es werden in dieser Hinsicht spezifizierte Störungs- und Krankheitsbilder in den Vordergrund gerückt. Otto SPECK (2005, S. 54) verweist in seiner Publikation „Menschen mit einer geistigen Behinderung“ auf das Einteilungssystem der Mediziner NEUHÄUSER und STEINHAUSEN, die sich auf die Entstehungsgeschichte (Genese) dieser Störungs- und Krankheitsbilder spezialisieren. Ihr Einteilungsschema orientiert sich an klinische Syndrome und spezielle psychopathologische Störungen. Bei den klinischen Syndromen werden Ursachen vor und nach der Geburt ins Auge gefasst, weshalb folgende Einteilung entsteht:

- Pränatale entstandene Formen (das Nervensystem ist fehlentwickelt)
- Perinatale Komplikationen mit der Folge einer intellektuellen Beeinträchtigung (Frühgeburten)
- Postnatale Ursachen intellektueller Beeinträchtigung (Hirntumore)

Aus diesen Erhebungen geht hervor, dass geistige Behinderung vorwiegend aufgrund pränataler Komplikationen auftritt. Neben den klinischen Syndromen können dennoch

auch Störungen, wie Epilepsie, beziehungsweise psychiatrische Störungen, wie etwa Autismus, erscheinen.

2.3.2 Der psychologische Ansatz

Der psychologische Aspekt geht lange Zeit von einer verminderten Intelligenz, die durch Testverfahren bestimmt wird, aus und benennt geistige Behinderung als intellektuelle Retardierung. „Der Begriff der Intelligenz selbst ist jedoch nicht eindeutig festgelegt und wird immer wieder infrage gestellt“ (WÜLLENWEBER 2006, S. 120). So definierte auch die „Internationale Klassifikation psychischer Störung“³³ diese Behinderung als Intelligenzminderung respektive als Oligophrenie, besser unter dem Namen „Schwachsinn“ bekannt. Die ICD-10 versteht eine unvollständig entwickelte geistige Fähigkeit einer Person, die sich dementsprechend in ihrer Ausbildung manifestieren. Doch es ist nicht nur von einer Intelligenzminderung die Rede, sondern nach der ICD-10, „kommen in der Regel *Verhaltensstörungen (psychische Störungen)* hinzu“ (SPECK 2005, S. 57; Hervorhebung im Original). Das heißt für diese Klassifikation, dass bei Menschen mit einer geistigen Behinderung vermehrt psychische Störungen auftreten, wodurch das Anpassungsverhalten beeinträchtigt ist. Auch wenn der Intelligenzgrad von Menschen mit einer geistigen Behinderung anhand von Tests erkundet wird, so muss SPECK (2005, S. 58) zufolge stets berücksichtigt werden, dass solche Verfahren für diese Menschen nicht angemessen beziehungsweise impraktikabel sind. Heinz BACH (2001, S. 13) verweist in diesem Sinne darauf, dass bei Intelligenztests abweichende Lebensverhältnisse nicht beachtet, Leistungsvorstellungen gewisser sozialer Volksschichten präferiert werden und schließlich erkundigen sich diese Tests nicht nach den Entstehungsbedingungen der gemessenen Intelligenzwerte. In den USA wird stets auf die klassische Definition von geistigen Behinderung, die der American Association on Mental Deficiency³⁴, zurückgegriffen. Dort heißt es: „Intellectual disability is a disability characterized by significant limitations both in intellectual functioning and in adaptive behavior, which covers many everyday social and practical skills. This disability originates before the age of 18“³⁵ (AAMD 2011, S. 1). Die AAMD geht davon aus, dass bei einer geistigen Behinderung sowohl die intellektuellen Fähigkeiten, als auch das adaptive Verhalten beschränkt sind, welche in

³³ abgekürzt mit ICD-10

³⁴ abgekürzt mit AAMD

³⁵ Die AAMD übersetzt geistige Behinderung mit „intellectual disability“

enger Verbindung mit mehreren der sozialen- und lebensnahen Kompetenzen stehen. Zusätzlich ist zu berücksichtigen, dass diese Beeinträchtigungen noch vor dem 18. Lebensjahr entstehen. Für die Pädagogik relevanter sind nun aber nicht diese Theorien, die eine geistige Behinderung stets auf dem Niveau der Intelligenzmessung erfassen, sondern diejenigen, welche diese Behinderung, so SPECK „als individuelles Ergebnis einer spezifischen *mehrdimensionalen Informationsverarbeitung*“ (SPECK 2005, S. 60; Hervorhebung im Original) erklären. Dadurch werden kognitive Beeinträchtigungen nicht bloß aufgrund vorhandener Defizite betrachtet, sondern werden in einer Wechselwirkung mit der Umwelt gesehen. „Die Entwicklung der kognitiven Funktionen wird damit in Abhängigkeit von *Umwelteinwirkungen* gesehen, vor allem der pädagogischen Förderung und der sozialen Interaktion“ (ebd., 2005, S. 60; Hervorhebung im Original).

2.3.3 Der soziologische Ansatz

Die Theorien aus der Soziologie erfassen geistige Behinderung als Abweichung von gesellschaftlichen Gesetzmäßigkeiten, die zu Stigmatisierungsprozessen respektive Negativzuschreibungen führen. Demzufolge wird die Behinderung als gesellschaftlicher Zuschreibungsprozess verstanden und somit als Ausprägungsform der Sozialisation gesehen. Zusätzlich verweist SPECK auf das Zusammenspiel der soziologischen Begriffe Inklusion und Exklusion. „Jeder hat es mit Inklusion und Exklusion zu tun; niemand kann *allen* Teilsystemen zugehören. Vor allem: Er ist darauf angewiesen dass ihn eine Gruppe aufnimmt“ (SPECK 2005, S. 63; Hervorhebung im Original). In weiterer Folge befasst er sich mit Studien, welche den Hintergrund einer geistigen Behinderung beleuchten. Weithin bekannt sind die Ausführungen von CLOERKES, der die Entstehung einer leichten geistigen Behinderung auf anregungsarme Umwelten zurückführt. In England wurden 1974 epidemiologische Erhebungen mit dem Ergebnis durchgeführt, dass sich Eltern geistig behinderter Kinder in Industriegesellschaften über alle gesellschaftliche Sozialschichten verteilen, „(...) während Eltern leichter behinderter (mildly subnormal), also lernbehinderter Kinder, vorherrschend aus den unteren sozialen Schichten stammen“ (SPECK 2005, S. 61). Auch in Bayern ergab eine Erhebung, die sich auf Kinder aus Sonderschulen bezog, dass 75% der geistig behinderten Menschen einem Elternhaus angehören, die den unteren Bevölkerungsschichten angehören. Resümierend hält SPECK (2005, S. 63) auf zahlreiche

Studien in Bezug auf den soziologischen Aspekt stützend fest, dass Menschen mit einer geistigen Behinderung vorwiegend in den unteren soziale Schichten zu finden sind, was mit einem höheren Risiko an Geburtskomplikationen zu erklären ist.

2.3.4 Der pädagogische Ansatz

Im pädagogischen Kontext wird geistige Behinderung als Aufgabe gesehen, trotz einer vorliegenden Behinderung, Bildung und Erziehung zu ermöglichen. In diesem Sinn wird zum einen darauf geachtet, dass die Lernmöglichkeiten eines Kindes mit einer geistigen Behinderung ausgelotet werden, zum anderen soll durch eine gezielte Gestaltung seiner Lernumgebung das Lernen gefördert werden. Dies bedeutet, dass die different vorliegenden Lernbedingungen mit den individuell und möglichen Bildungs- und Erziehungsaufgaben und Methoden abzustimmen sind. „Die pädagogische Orientierung ist also von zwei Seiten her bestimmt, einerseits *vom Kinde und seinen speziellen Erziehungsbedürfnissen her* und andererseits von *speziellen Erfordernissen*, wie sie sich aus der pädagogischen Aufgabestellung ergeben“ (SPECK 2005, S. 67; Hervorhebung im Original). Um dieser Ausrichtung gerecht zu werden, entwickeln sich zwei pädagogisch relevante Förderungen, zum einen der SPF³⁶, zum anderen der heilpädagogische Hilfebedarf. Der Begriff SPF wird mit der Intention von der Kultusminister-Konferenz im Jahr 1994 eingeführt, dass ein Kind zum einen mit einer Behinderung nicht ohne sonderpädagogischer Hilfe an einer allgemeinen Schule unterrichtet werden darf, zum anderen geeignete Schulformen zu Verfügung stehen müssen. In dieser Hinsicht wird zum einen die zuvor erwähnte allgemeine Schule, zum anderen eine Förderschule³⁷ in Betracht gezogen. „Der primäre Zweck dieses Begriffs und seiner amtlichen Feststellung liegt offensichtlich darin, dass über diagnostische Erhebungen das „*Profil der Fördermaßnahmen*“ ermittelt wird, dieses aber im Wesentlichen dazu dient, eine Entscheidung über den passenden „*Förderort*“ zu fällen“ (SPECK 2005, S. 68; Hervorhebung im Original). Unbestimmt bleibt dennoch welche Schulform die geeignetste für geistig behinderte Kinder darstellt und welche pädagogischen Maßnahmen von der Schule bereitzustellen sind (z.B.: fachliche Qualifikationen des Lehrpersonals). Der heilpädagogische Hilfebedarf bezieht sich im Gegensatz zum SPF nicht auf die Schule, sondern auf pädagogische Wirkfelder, wie

³⁶ vgl. Kapitel 4.2.2

³⁷ Erst nach den 1960er Jahren werden Sonderschulen in Förderschulen umbenannt, doch erst nachdem entsprechende Änderungen im Gesetz vollzogen wurden (vgl. BUNDSCHUH 2010, S. 31).

Kindertagesstätten oder Familie. Es soll darauf Rücksicht genommen werden, was ein Kind an Erziehung braucht, um seine Sozial- und Persönlichkeitskompetenzen zu erreichen, die ihm so zu einer sinnvollen Teilhabe an der Gesellschaft verhelfen soll. Das heißt, es muss sowohl auf Lernhindernisse, als auch auf individuelle Entwicklungsmöglichkeiten und Aussichten auf eine befriedigende Lebensgestaltung geachtet werden. Dies bedeutet wiederum, dass Erziehungsziele so abzuwandeln sind, sodass sie mit den speziellen Bildungs- und Erziehungsbedürfnissen übereinstimmen.

Abschließend ist an dieser Stelle noch zu erwähnen, dass in der Diplomarbeit die Formulierung „intellektuelle Beeinträchtigung“ gewählt wird. Dieser Begriff ist zum einen dem Terminus „geistige Behinderung“ gleichzustellen, zum anderen auf einem guten Weg diesen abzulösen. In vorhergegangenen Diskussionen um diesen Ausdruck wird klar ersichtlich, welche Debatte sich hinter diesem Begriff verbirgt, die sowohl den deutschsprachigen Raum, als auch die ganze Welt erreicht. Mit den modernen Begriffsalternativen soll vor allem versucht werden, personale und soziale Faktoren zu berücksichtigen, so auch mit dem Begriff „intellektuelle Beeinträchtigung“. Georg THEUNISSEN macht dennoch darauf aufmerksam, „(...) dass der Begriff der intellektuellen Behinderung eher aus fachwissenschaftlichen Diskursen (...) hervorgegangen ist und nicht die Stimme betroffener Personen (...) repräsentiert“ (THEUNISSEN 2007, S.177). THEUNISSEN (2007, S. 177) weist zusätzlich darauf hin, dass diese neue Bezeichnung das Ziel verfolgt, eine Stigmatisierung dieser Personengruppe zu unterlassen, aber auch, dass es trotz eines neuen Begriffs nicht vollkommen zu vermeiden sei.

2.4 Einführung in das Forschungsprojekt

Das Forschungsprojekt „Partizipationserfahrungen von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung“ wird vom Österreichischen Wissenschaftsfond gefördert und am Institut für Bildungswissenschaft durchgeführt. Dabei handelt es sich um ein dreijähriges Projekt, wo das Ziel verfolgt wird, Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung, „die sich an der Nahtstelle zwischen Schule und Beruf oder bereits im Arbeitsleben befinden“ (BIEWER, FASCHING, KOENIG 2009, 391) zu erfassen. Der Begriff „intellektuelle Beeinträchtigung“ spielt also in diesem Kontext eine wesentliche Rolle, weshalb dessen Definition nochmals, im Sinne des Projekts, vorgestellt wird:

„Der Begriff bezieht sich auf Menschen, deren kognitiven Leistungsfähigkeiten in Kombination mit unzureichendem Anpassungsvermögen zu lebenslangem Unterstützungsbedarf führt“ (BIEWER, FASCHING, KOENIG, 2009, 392). Die Intention des Forschungsprojekts ist es, die Teilhabe am Arbeitsmarkt, aber auch die wichtige Transitionsphase Schule-Beruf bei dieser Personengruppe zu untersuchen. Hinzu kommen jegliche individuelle Erfahrungen des Ausschlusses vom öffentlichen Leben, persönliche Perspektiven und Übergangsentwicklungen von der Schule in das Arbeitsleben, wobei zusätzlich Daten für den Arbeitsmarkt erhoben werden. Zu diesem Zweck wird sowohl auf qualitative, als auch auf quantitative Auswertungsverfahren zurückgegriffen.

Nach BIEWER, FASCHING, und KOENIG, (2009, S. 92) hat sich in den letzten Jahren in Bezug auf Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung ein Perspektivenwechsel vollzogen, der eine selbstbestimmte Lebensführung ermöglichen soll. Die Grundlage für diesen Wandel bildet die Forderung nach einer Partizipation am gesellschaftlichen Leben für Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung, deren Auslöser zum einen die ICF, mit ihrem neuen Verständnis von Behinderung, andererseits die Verabschiedung der UN-Konvention³⁸ darstellt. Mit deren Ratifizierung im Jahr 2008 kommt es im österreichischen Schulsystem zu entscheidenden Veränderungen. Existiert in den 1990er Jahren noch ein gut und breit ausgebautes Sonderschulsystem, so kommt es im Verlauf der 90er Jahre zum Rückbau des Sonderschulwesens, zugunsten des integrativen Unterrichts. Bei der beruflichen Aus- und Weiterbildung, sowie bei der Partizipation am Arbeitsmarkt lässt sich keine positive Entwicklung verzeichnen. Auch wenn sich in Europa Mitte der 1990er Jahre das Konzept der „Unterstützten Beschäftigung“ positiv umgesetzt hat tritt trotzdem folgende Schwierigkeit auf. Das Unterstützungsangebot wurde auf Personengruppen ausgeweitet, die weitaus einen geringeren Unterstützungsbedarf aufweisen und Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung dadurch in den Hintergrund rücken. Daher bleibt für intellektuell beeinträchtigte Menschen oft nur mehr der Ersatzarbeitsmarkt, bestehend aus Arbeits- und Beschäftigungstherapie. „Dies widerspricht aber grundsätzlich den von der Bundesregierung als behindertenpolitischen Leitlinien verfolgten Prinzipien der Normalisierung und Integration“ (BIEWER, FASCHING, KOENIG 2009, S. 394). Weitere Bemühungen zu Gunsten von intellektuell

³⁸ vgl. Kapitel 4.2

beeinträchtigten Menschen lassen sich beim Abbau von Barrieren im öffentlichen Leben, beispielsweise die Anerkennung der Gebärdensprache im Jahr 2005, verzeichnen. „Barrieren von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung im öffentlichen Raum wurden in der Vergangenheit fast nie in ihrer sozialen Dimension betrachtet, sondern als individuellen Unvermögen der Betroffenen, angemessen zu kommunizieren“ (BIEWER, FASCHING, KOENIG 2009, S. 395). Der Anlass für die Durchführung des Forschungsprojekts liegt darin, dass im deutschsprachigen Raum nicht nur empirische Daten, sondern auch die Erfassung von subjektiven Sichtweisen der betroffenen Personen fehlen. Daher wird versucht, forschungsbezogene Informationen von den Forschungsteilnehmern und Forschungsteilnehmerinnen, die in der Zeit von 2008 bis 2010 begleitet wurden, bezüglich des Erlebens von Unterstützungsangeboten und des subjektive Erlebens von Teilhabe- und Ausschlusserfahrungen zu erhalten. In dieser Hinsicht stützt sich das Forschungsprojekt vor allem auf den partizipativen Ansatz³⁹, der sich aus Traditionslinien der qualitativen Sozialforschung heraus entwickelte. Bei der qualitativen Forschungsarbeit soll einerseits ein Zugang zu einer umfassenden Lebensbiographie der Menschen eröffnet werden, andererseits sollen persönliche Erfahrungen der beruflichen Karriere der betroffenen Personen mit einfließen. Zusätzlich wird der in den 1960er Jahren entstandene Forschungsstil „Grounded Theory“ eingesetzt, welcher sich für wenig strukturierte, neue Felder besonders gut eignet, „(...) weil er keine Vorannahmen über die Strukturierung von Untersuchungsfeldern erfordert“ (BIEWER, FASCHING, KOENIG 2009, S. 399). Um also unterschiedliche Zugänge zu den individuellen beruflichen und biographischen Teilhabeerfahrungen herauszufiltern, wird bei der Auswahl der Personengruppe auf folgende Punkte geachtet:

- Zuschreibung einer intellektuellen Beeinträchtigung
- Zustimmung der Erziehungsberechtigten, falls der Forschungsteilnehmern/ die Forschungsteilnehmerin minderjährig ist
- Die Fähigkeit, Fragen nach der Teilnahmebereitschaft in den Forschungen in ihrer Tragweite zu verstehen und befürworten zu können

(BIEWER, FASCHING, KOENIG 2009, S. 399)

³⁹ Der partizipative Ansatz zeigt sich zusätzlich darin, dass das Projekt über den gesamten Zeitraum von einer Referenzgruppe, bestehend aus intellektuell beeinträchtigten Menschen, begleitet wird. Diese haben mitunter die Möglichkeit individuelle Interpretationen des bestehenden Datenmaterials abzugeben.

Die Erkenntnisgewinnung des Forschungsprojekts liegt in mehreren Bereichen:

- Eine bessere Einsicht in vorhandene Unterstützungsmaßnahmen, welche intellektuell beeinträchtigte Menschen nach dem Austritt aus der Schule und beim Eintritt ins Arbeitsleben erfahren
- Eine Erfassung der Arbeitsmarktstruktur und deren Auswirkungen auf das Erleben der darin involvierten Personen
- Eine Weiterentwicklung des Instrumentariums partizipativer Forschung mit Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung

3. Das Recht auf Bildung, Erziehung und Schule

Auch wenn bereits Überlieferungen aus dem 17. Jahrhundert in Bezug auf erste Erziehungs- und Bildungsbemühungen an Menschen mit Behinderungen existierten, so „kann von einem planvollen Beginn, jedoch erst im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts die Rede sein“ (ELLGER-RÜTTGARDT 2008, S. 22). Denn mit der Erkenntnis, dass auch Menschen mit einer Behinderung bildbar sind, kam es zur Proklamation eines Bildungsrechtes für alle und die Idee der Bildsamkeit behinderter Menschen wurde geboren. Aus diesem Grund widmet sich der erste Teil des dritten Kapitels den ersten Bildungsbemühungen an Menschen mit einer Behinderung. Anschließend wird der Aspekt der schulischen Ausbildung speziell bei Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung erläutert, deren Möglichkeiten auf Bildung und Erziehung einerseits durch das Wirken von Johann Heinrich Pestalozzi, andererseits durch Jean Itard mit seinem Bericht über den „Wilden von Aveyron“ stiegen. „Das Gedankengut der Aufklärung führte allmählich zur Überwindung des Aberglaubens und regte das kausale Interesse an der Erforschung der Geistesschwäche, aber auch an Möglichkeiten einer Erziehung und Bildung der bisher geschämten und im Elend lebenden Kinder“ (SPECK 2005, S. 16). Doch nicht nur Pestalozzi und Itard waren nennenswerte Pioniere dieser Zeit, auch Edouard Séguin, Johann Jakob Guggenbühl, Gotthard Guggenmoos, Carl Wilhelm Saegert und Hermann Piper trugen im 20. Jahrhundert wesentliche Ideen zur Bildung und Erziehung von intellektuell beeinträchtigten Menschen bei. ELLGER-RÜTTGARD (2008, S. 150) zufolge vollzog sich speziell um 1850 in Deutschland eine Wende, denn die Abstinenz des Staates ließ vor allem aufgrund des starken Einflusses Pestalozzis, allmählich nach. Die Hilfsschule entstand, deren Vertreter, wie Fuchs,

Kielhorn, Stötzner und Weise, maßgeblich dazu beitrugen, dass die Zahl dieses neuen Schultypus stetig anwuchs und Ansehen erlangte. Es wird daher die Entwicklung der Hilfsschule näher beleuchtet, ihre Probleme aufgezeigt und anschließend die Zeit im Nationalsozialismus ins Blickfeld genommen.

3.1 Die Entdeckung der Bildsamkeit von Menschen mit einer Behinderung

In Anlehnung an BIEWER (2009, S. 13) gehen die ersten heilpädagogischen Bildungsbemühungen, welche sich vorwiegend auf Menschen mit Sinnesschädigungen beschränkten, bereits 400 Jahre zurück. So unterrichtete ein spanischer Benediktinermönch bereits im 16. Jahrhundert 12 gehörlose Menschen. Er versuchte in diesem Zusammenhang die Lautsprache zu entwickeln und als Hilfsmittel zusätzlich ein Fingeralphabet einzusetzen. Im 17. Jahrhundert entdeckte Comenius die Wichtigkeit der Bildung und Erziehung von Menschen mit Behinderung, mit dem primären Ziel, „das Lebens- und Bildungsrecht zuzuerkennen, sie zu erziehen und zu unterrichten“ (ELLGER-RÜTTGARDT 2008, S. 20). Laut MÖCKEL (2007, S. 45) waren die Staaten jedoch weit von diesem Vorhaben entfernt. Bis zum Erscheinen seiner „Didacta Magna“⁴⁰ sollte schließlich noch ein Jahrhundert vergehen, bis schlussendlich in der Zeit der Aufklärung erste Pläne und praktische Unterrichtsversuche für Menschen mit Behinderung, die bis zu diesem Zeitpunkt von Erziehung und Bildung ausgeschlossen waren, entworfen wurden. Doch „drei wesentliche Innovationen der Aufklärung, nämlich das experimentelle Verfahren der Naturwissenschaften, das Konzept der öffentlichen Bildung sowie die sensualistische Lerntheorie“⁴¹, waren notwendige Bedingungen für die ersten planvollen Erziehungsversuche für junge Menschen mit einer Behinderung“ (ELLGER-RÜTTGARDT 2008, S. 21). In der Zeit der Aufklärung wurde folglich das Bildungsrecht für jeden, somit auch für Menschen mit Behinderung proklamiert und angestrebt, weshalb stets vom „pädagogischen Jahrhundert“ die Rede ist. MÖCKEL (2007, S. 36) hält in Bezug auf die Anfänge des Taubstummenunterrichts folgendes fest: Mit der Gründung der ersten Taubstummenanstalt in Paris, war das Wirken des Priesters Charles Michel de l'Épée eng verknüpft. Dadurch, dass er seine Methode des Taubstummenunterrichts wissenschaftlich begründete, legte er einen Grundstein für das Unterrichten von gehörlosen Menschen. In dieser Zeit wurden

⁴⁰ Erschienen im Jahr 1657 der Amsterdamer Ausgabe. Dieser Gedanke von Comenius hat bis in die Gegenwart kaum an Aktualität eingebüßt (vgl. ELLGER-RÜTTGARDT 2008, S. 20).

⁴¹ In diesem Fall ist John Lock anzuführen (vgl. ELLGER-RÜTTGARDT 2009, S. 21).

BIEWER (2009, S. 15) zufolge zusätzlich unterschiedliche Wege der Kommunikation mit gehörlosen Kindern begründet, so entwickelte etwa Abbé de l'Epée ein System von Gesten, die Sätze und Wörter bilden, oder Pereira ein Fingeralphabet. John Lockes Ideen, der die Relevanz der Sinne für Denken, Wahrnehmung und Erkenntnis als zentral ansah, fanden starke Zustimmung bei Denis Diderot, oder auch bei Jean-Jacques Rousseau. So erkannte Diderot, der ein anerkannter Schriftsteller, Philosoph und Enzyklopädist war, Behinderung nicht mehr als Defizit an, sondern er griff auf eine Kompensationsleistung durch andere Sinne zurück. „Folglich existiert nach Auffassung der Sensualisten kein grundlegender anthropologischer Unterschied mehr zwischen behinderten und nicht behinderten Menschen. Damit bestand die Aufforderung an findige Pädagogen, Methoden und Hilfsmittel zu erdenken, durch deren Einsatz (...) das Bildungspotential behinderter Menschen zur Entfaltung zu bringen war“ (ELLGER-RÜTTGARDT 2008, S. 23). Im Jahr 1786 etablierte Valentin Haüy die erste Blindenschule in Paris, welche für die damalige Zeit geradezu revolutionär war. Sein Grundgedanke war laut BIEWER (2009, S. 16) die Ersetzung des Sehsinns durch den Tastsinn, weshalb er Buchstaben in Reliefform entwickelte und somit blinden Menschen zum Lesen verhalf. Der Beginn der Bildungs- und Erziehungsmaßnahmen von Menschen mit einer körperlichen Behinderung war stets mit dem Aufbau neuer medizinischer Einrichtungen verbunden. „Die besondere Erziehungssituation der Kinder mit körperlichen Gebrechen sind in der Geschichte der Erziehung spät erkannt worden“ (MÖCKEL 2007, S. 80). In diesem Sinne war vorwiegend von orthopädischen Anstalten die Rede, welche erstmals in dieser Form von Johann Georg Heine in Deutschland errichtet wurden. In diesen Institutionen stand nach BIEWER (2009, S. 17) die medizinische Behandlung mit Geräten oder Hilfsmitteln im Vordergrund, dennoch wurde den körperbehinderten Menschen eine Art Unterricht angeboten. Das Zeitalter der Aufklärung brachte somit neuen Schwung und Optimismus und führte zu neuen Wegen in der Pädagogik, die den Kindern zu Gute kamen, welche bis zum 18. Jahrhundert von der Bildung ausgeschlossen waren. Es sollten nämlich nach der Erscheinung der „Didacta Magna“, wie schon zuvor angeführt, noch viele Jahre vergehen, „bis im Zeitalter der europäischen Aufklärung einzelne Persönlichkeiten Überlegungen, Pläne und praktische Unterrichtsversuche für jene erdachten, entwarfen und umsetzten die „anders“ waren und die als Blinde, Taubstumme und „Blödsinnige“, vornehmlich als Angehörige der unteren Stände, von Bildung und Erziehung ausgeschlossen waren“ (ELLGER-RÜTTGARDT 2008, S. 20). Sprachstörungen, wie etwa

Stottern oder Stimmeln, wurden vermehrt zu Beginn des 20. Jahrhunderts behandelt, woraufhin im Jahr 1905 erste Sprachheilschulen in Berlin und Hamburg entstanden.

3.2 Erste Bildungsversuche an intellektuell beeinträchtigter Menschen

Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung erfuhren speziell im 19. Jahrhundert⁴², bedingt durch die Industrialisierung mit ihren damit verbundenen Veränderungen in der Gesellschaft, pädagogische Aufmerksamkeit. „Alle Kinder sollten durch staatliche Erziehung zu Sittlichkeit und bürgerlicher Nützlichkeit gebracht werden“, doch so FORNEFELD, „diesen Leitgedanken auf Menschen mit geistiger Behinderung⁴³ zu übertragen und deren gesellschaftliche Nützlichkeit unter Beweis zu stellen, erwies sich als schwierig und brauchte Zeit“ (FORNEFELD 2009, S. 32). Zunächst mussten Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung aus ihren gefängnisähnlichen Behausungen geholt werden und von den Sträflingen getrennt werden⁴⁴. Erste Institutionen entstanden für sie nach MÖCKEL (2009, S. 99) zwar deutlich später, als für taubstumme und blinde Menschen, dennoch etablierten sie sich aus dem gleichen Zweck, nämlich dass jeder Mensch ungeachtet seines Standes und seiner Begabung auf eine höhere Stufe von Bildung und Erziehung gehoben werden soll. Waren es zu Beginn Ärzte, Theologen und Pädagogen, die sich intellektuell beeinträchtigten Menschen zuwandten und erste Anstalten gründeten und dadurch deren Lebensqualität verbesserten, traten laut FORNEFELD (2009, S. 36) ab 1860 vermehrt Pädagogen in den Vordergrund. Es wurde der Entschluss gefasst, „dass bei Menschen mit einer geistigen Behinderung durch eine entsprechende Erziehung und Betreuung mehr zu erreichen war als durch medizinische Therapie“ (FORNEFELD 2009, S. 36). Es wurde allmählich erkannt, dass medizinische Initiativen, die durch Verbesserung der Hygiene und gezielten Diäten eine Verbesserung der Lebensfähigkeit gewährleisten sollte, nicht in diesem Ausmaß erfolgsversprechend waren, wie gezielte Erziehungsbemühungen. Somit wurde die Idee von der Bildungsbarkeit intellektuell beeinträchtigter Menschen geboren, woraufhin sich in der Schweiz, in Deutschland und in Frankreich nahezu zur selben Zeit Institutionen gründeten. Erste Anstalten für

⁴²Bis ins 19. Jahrhundert gelten Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung als nicht bildbar (vgl. MÖCKEL 2007, S. 93).

⁴³In dem Fall eines Zitates wird die Bezeichnung „geistig Behinderter/geistige Behinderung“ usw. beibehalten. Es soll die Menschen aber keinesfalls diskriminieren.

⁴⁴Neben Pädagogen befassen sich auch Psychiater mit intellektuell beeinträchtigten Menschen, da sie mit „Geisteskranken“ in Irrenanstalten untergebracht wurden (vgl. LINDMEIER und LINDMEIER, 2002).

Menschen mit einer intellektuellen Behinderung entstanden nach BIEWER (2009, S. 17) in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Zur damaligen Zeit wurden diese Institutionen als Anstalten für Kretine, Blödsinnige oder Idioten bezeichnet. Diese Formulierung verwendeten damals die Begründer und Leiter dieser Institutionen, da diese Bezeichnungen in dieser Zeit keineswegs negative Konnotationen wie heute hatten. Zusammenfassend lässt sich Folgendes festhalten: „Die Zuwendung zu Menschen mit einer geistigen Behinderung erfolgte aus drei verschiedenen Beweggründen: aus medizinisch, pädagogisch-sozialem oder religiös karitativen Interesse“ (FORNEFELD 2009, S. 33). Schlussendlich setzten sich in vielen europäischen Staaten diese Institutionen durch und fanden Nachahmung.

Die Anfänge der Bildungs- und Erziehungsbemühung an Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung liegen, wie zuvor erläutert, im Zeitalter der Aufklärung, an denen Johann Heinrich Pestalozzi maßgeblich beteiligt war. Laut MÖCKEL (2007, S. 66) und FORNEFELD (2009, S. 33) vollbrachte er auf dem Neuhof im 18. Jahrhundert erste Erziehungsversuche an verwahrlosten, idiotischen⁴⁵ und verkrüppelten Kindern, bei denen er die Notwendigkeit der Erziehung postulierte und ihnen somit Aussichten auf einen Beruf respektive auf den Ehestand eröffnete. In dieser Hinsicht setzte er sich das primäre Ziel zum einen das Niveau der Erziehung und des Unterrichts für die in Vergessenheit geratenen Kindern, die SPECK (2005, S. 17) zufolge zur „niedrigsten Menschheit“ gehörten, zu heben. Zum anderen forderte er das Eingreifen des Staates in den Bereich der Erziehung. Pestalozzi gründete und leitete Erziehungsanstalten auf eigene Faust und erkannte dabei die Wirksamkeit und Relevanz von qualifiziertem Lehrpersonal und Erzieher/innen. Als weiteren Punkt stellte er fest: „Erziehung muss bei der *Individuallage* der Menschen beginnen und sie in die Gesellschaft einführen (...) Erziehung muss den Jugendlichen gleichermaßen zur Gerechtigkeit und zur kritischen Teilnahme in der Gesellschaft befähigen“ (MÖCKEL 2007, S. 67; Hervorhebung im Original). Diese Gedanken stellten Grundprinzipien, die gleichberechtigt nebeneinander standen, von Pestalozzi dar. Seine drei wesentlichen Gesichtspunkte der Erziehung waren demnach:

- die ansprechbare Person
- die gesellschaftlichen Mächte

⁴⁵ Im heutigen Sinn: Kinder mit einer intellektuellen Beeinträchtigung

- die menschliche Natur

Obleich seine Erziehungsbemühungen scheiterten ist er „mit seinem praktischen Einsatz für verwahrloste Kinder und seinem Postulat einer Einheit von Kopf, Herz und Hand (...) zu einer Grundfigur heilpädagogischen Denkens geworden“ (BUNDSCHUH 2010, S. 44). Neben Pestalozzi ging auch der französische Arzt Jean Itard, mit dem Erziehungsversuch an Victor, dem „Wilden von Aveyron“, in die Geschichte in Bezug auf Bildungsbemühungen an Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung ein. „Es handelt sich hier um ein Kind, das wir nach heutigen Maßstäben vielleicht eher als ‘autistisch’ einstufen würden“ (BIEWER 2009, S. 18). Itards Ausgangspunkt war FORNEFELD (2009, S. 34) zufolge die Bildungsfähigkeit eines jeden Menschen, weshalb er diesem scheinbar idiotischen Menschen durch eine menschliche Hinneigung, sowie geduldige und gezielte Erziehung, zu einer höheren Entwicklung verhelfen konnte. Nach SPECK (2005, S. 20) wollte Itard, Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung durch gezielte pädagogische Maßnahmen zu einer sozialen Anpassung verhelfen. Der Erziehungsversuch von Itard brachte jedoch nicht den erwünschten Erfolg ein, „aber nicht nur die Idee von der Bildbarkeit auch geistig Behinderter war geboren, sondern es waren auch erste Beweise für deren praktische Umsetzung erbracht“ (ELLGER-RÜTTGARDT 2008, S. 30). Auch wenn Itards Erziehungsversuch an Victor folglich scheiterte, so kam dennoch die Überzeugung auf, dass auch „idiotische“ Menschen bildbar waren.

„Itards Berichte beeinflussten spätere Erziehungsversuche und vor allem den Taubstummlehrer, Arzt und Leiter einer Idiotenschule in Paris, Edouard Seguin“ (FORNEFELD 2009, S. 34). Dieser setzte mit seinem Werk „Die Idiotie und ihre Behandlung nach physiologischer Methode“ wesentliche Maßstäbe und beeinflusste die Arbeit von vielen Pädagog/innen, wie zum Beispiel: Maria Montessori, nachhaltig⁴⁶. „Sein Konzept richtete sich direkt auf die Erziehung idiotischer Kinder. Er hatte die besondere Bedeutung der sensualistischen Methode für die Bildung des Intellekts erkannt, zugleich aber auch die Bedeutung der affektiven und moralischen Erziehung“ (Speck 2005, S. 21). Séguin geht demnach von einer Erzieh- und Sozialisierbarkeit eines jeden Menschen aus. Um Erfolge erzielen zu können sah er zudem eine systematische Erziehung vor. Auf diese Weise sollten Menschen mit einer

⁴⁶ vgl. FORNEFELD 2009, S. 34

intellektuellen Beeinträchtigung aus ihrer Isolation „im Sinne einer ‘Gesellschaftlichmachung’“ (STRÖMER 2006, S. 14) geholt werden. In Anlehnung an ELLGER-RÜTTGARDT (2008, S. 89) befasste er sich vorwiegend in den 1830er Jahren gemeinsam mit dem Mediziner Esquirol mit intellektuell beeinträchtigten Kindern und machte diese Erziehungsversuche 1839 publik. Nachdem Esquirol ein Jahr später starb, richtete Séguin eine erste Privatanstalt für Geistesschwache ein. Nach einigen Jahren der Ungewissheit „veröffentlicht er sein Hauptwerk 1846, in dem er besondere Anstalten für geistig Behinderte und zugleich eine enge Verbindung zwischen allgemeiner und spezieller Pädagogik forderte“ (ELLGER-RÜTTGARDT 2008, S. 90). Für Séguin stellte die Rücksichtnahme auf die Individualität der Menschen mit einer Behinderung das oberste Gebot für einen Lehrer dar. „Auf den ersten Blick sehen alle Kinder ganz gleich aus, beim zweiten erscheinen ihrer ziellosen Verschiedenheiten wie unübersteigbare Hindernisse; bei besserem Hinsehen lösen sich diese Verschiedenheiten in leicht begreifliche und nicht unlenkbare Gruppen auf [...]“ (SEGUIN 1912 S. 45ff). Nach ELLGER-RÜTTGARDT (2008, S. 89) waren Séguins pädagogische Grundsätze unter anderem die Förderung des ganzen Menschen, eine stufenweise Erziehung, eine individuell angepasste Methode an den Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung, sowie auch die Vermeidung jeglichen Zwanges. Er entwickelte nach BIEWER (2009, S. 18) ein ausgearbeitetes Konzept, welches unter anderem didaktische Unterrichtsmaterialien enthielt. Als er mit seiner Methode große Erfolge erzielte, wurde er laut SPECK (2005, S. 21) eingeladen, auch an der Anstalt Bicêtre seine praktischen Erziehungsarbeiten, mit intellektuell beeinträchtigten Kindern aufzunehmen. In Anlehnung an ELLGER-RÜTTGARDT (2008, S. 90) verließ er die Institution aufgrund von Rivalitäten und Eifersüchteleien und eröffnete 1864 erneut eine Privateinrichtung. Nachdem er jedoch in seiner Heimat Frankreich keine Aussichten auf Erfolg hatte, verließ er im Jahr 1850 SPECK (2005, S. 21) zufolge auch aus politischen Gründen das Land und reiste in die USA aus, wo sein Hauptwerk bereits von hohem Ansehen profitierte⁴⁷. In Anlehnung an ELLGER-RÜTTGARDT (2008, S. 91) war Edouard Séguin in den darauffolgenden Jahren maßgeblich am weiteren Ausbau von Erziehungsheime für Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung in den USA beteiligt.

⁴⁷Aufgrund von Rivalitäten zwischen Frankreich und Deutschland kam es soweit, dass französische Publikationen im heilpädagogischen Diskurs in deutschsprachigen Ländern kaum eine Rolle spielten und beachtet wurden.

Der Mediziner Samuel Gridley Howe galt nach ELLGER-RÜTTGARDT (2008, S. 90) in den USA nicht nur als Begründer des Blindenwesens, sondern auch als Pionier für Erziehungsversuche an Geistesschwache. Angespornt durch die Entwicklungen der Behindertenpädagogik in Europa, entwickelte er Interesse für die Situation behinderter Menschen in seinem Heimatland. Aufgrund seiner Reisen zu Guggenbühl in die Schweiz und zu Séguin nach Paris, „kam es 1848 in Verbindung mit dem Perkins Institut für Blinde zur Etablierung einer ersten Einrichtung für Geistesschwache, die bald die staatliche Anerkennung (...) erhielt“ (ELLGER-RÜTTGARDT 2008, S. 91). In Anlehnung an SPECK (2005, S. 17) fiel jedoch die Etablierung einer speziellen Institution für schwachsinnige Kinder ins 19. Jahrhundert. Der Lehrer Gotthard Guggenmoos war es, laut BACH (1990, S. 2), in Österreich, der das Bildungspotential dieser Kinder erkannte und eine „Kretinenschule“⁴⁸ 1816 in Hallein eröffnete, diese im Jahr 1829 nach Salzburg verlegte und sie sieben Jahre später laut MÖCKEL (2007, S. 89) aufgrund mangelnder öffentlicher Hilfestellungen schließen musste. „Von ihm wurde erstmals eine Art von Lehrplan für den Unterricht mit geistig behinderten Kindern konzipiert“ (BIEWER 2009, S. 17).

Der Arzt Johann Jakob Guggenbühl aus der Schweiz befasste sich auch mit der Erziehung und Bildung von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung. Das primäre Ziel seiner Arbeit bestand laut SPECK (2005, S. 17) darin, den Kretinismus zu heilen. „Dieser Anspruch war uneinlösbar, wie wir heute wissen“ (BIEWER 2009, S. 18). Das folgende Zitat soll einen Einblick in Guggenbühls Ideen liefern: „Geistig behinderte Kinder galten als bildungsunfähig. Dem jungen Arzt Johann Jakob Guggenbühl gab es zu denken, dass ein blödsinniges Kind ohne Schulunterricht gelernt hatte, an einem Bildstock ein Gebet zu sprechen“ (MÖCKEL 2007, S. 96). Daraufhin legte er fest, dass in seiner Anstalt neben medizinischen, auch pädagogische Gesichtspunkte und Hilfen eingesetzt werden. Guggenbühl forderte die Wiederaufnahme, der bereits aus der Gesellschaft ausgestoßenen Menschen, denn nur auf diese Weise konnten Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung in das gesellschaftliche Leben zurückgeholt werden. Guggenbühl konzipierte sogar laut

⁴⁸ „Im heutigen Verständnis ist der Kretinismus eine Form der geistigen Behinderung, die aufgrund eines Schilddrüsenhormonmangels (Jodmangels) der Mutter entsteht und beim Kind zu dauerhaften Entwicklungsstörungen des Skelett- und Nervensystems führt.“ (FORNEFELD 2009, S. 33) Der Kretinismus fand vor allem in der Schweiz starke Ausbreitung, weshalb dort die Ursprünge der Erforschung dieses Phänomens liegen (vgl. ebd., 2009, S. 33). Daraufhin wurden auch Initiativen in Österreich angeregt (vgl. LINDMEIER und LINDMEIER, 2002, S. 22).

BIEWER (2009, S. 17) ein eigenes Konzept mit dementsprechenden Methoden. Als wesentliche und entscheidende Ursache für den damals genannten Kretinismus nannte er Erziehungs- und Lebensweisen, machte aber darauf aufmerksam, gesellschaftlich bedingte Gegebenheiten durch gezielte bildungs- und gesellschaftspolitische Maßnahmen aufzugreifen. Sein großes Problem war laut ELLGER-RÜTTGARDT (2008, S. 93), dass er sich zu viel vornahm, denn auch er konnte intellektuell beeinträchtigte Menschen nicht wieder heilen, weshalb ihn so manche Menschen als Scharlatan abstempelten.

Carl-Wilhelm Saegert, Inhaber der Taubstummenanstalt in Berlin, hatte Kenntnis über die Erziehungsversuche von Guggenbühl und Séguin. Saegert befasste sich laut MÖCKEL (2007, S. 96) ab dem Jahr 1842, sowohl theoretisch, als auch praktisch mit der Erziehung und Bildung intellektuell beeinträchtigter Menschen, worin sich schnell eine Parallele zu Séguins Arbeit und Ideen fand. Auch Saegerts pädagogische Initiativen waren darauf ausgerichtet, dass sie ebenfalls ganzheitlich geregelt war. Dies bedeutete sein Vorhaben „ging von der Schulung der Sinne und der körperlichen Funktionen aus, suchte auf vielfältige Weise die intellektuellen Fähigkeiten anzuregen und zu entwickeln, pflegte die Anschauung und die manuelle Arbeit“ (ELLGER-RÜTTGARDT 2008, S. 94). In Anlehnung an MÖCKEL (2007, S. 97) bekam er jedoch erst dann die notwendige Aufmerksamkeit, nachdem er ein Psychologiestudium absolvierte und „die Möglichkeit einer Blödsinnigen-Bildung erkannte“ (MÖCKEL 2007, S. 97). Somit präsentierte er den Eltern, Lehrer/innen, Ärzt/innen und Schulbehörden, dass Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung durchaus zu erziehen und unterrichten waren. Es fand sich in Saegerts Bildungsbemühungen ELLGER-RÜTTGARDT (2008, S. 94) zufolge zusätzlich eine Überschneidung mit den Ideen Séguins, denn auch er deklarierte als oberste Forderung die Überwindung der sozial gesellschaftlichen Isolation von intellektuell beeinträchtigten Menschen. „Saegert und andere zeigten durch ihren Unterricht auf, dass bis zur menschlichen Unkenntlichkeit *vernachlässigte* und *verwahrloste* Kinder mit Hilfe des Unterrichts auf eine höhere Stufe der Erziehung gehoben werden konnten“ (MÖCKEL 2007, S. 99; Hervorhebung im Original). Hermann Piper, ein einflussreicher Vertreter der Heilpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts „erwarb sich große Verdienste bei der Entwicklung einer Didaktik für geistig Behinderte, die praktisch nicht existierte, denn die Arbeiten Séguins waren weitgehend

in Vergessenheit geraten“ (ELLGER-RÜTTGARDT 2008, S. 150)⁴⁹. Piper stellte diverse Unterrichtsmaterialien her, beispielsweise einen „Formentisch“, einen „Schnür- und Nähapparat“, zudem war er an der Entwicklung von Bilder- und Lehrbüchern beteiligt.

Im Allgemeinen fiel bei den Erziehungsversuchen mit Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung auf, dass stets die Sinne der Kinder durch eine gezielte Förderung angeregt wurden. So erfand Séguin Farb- und Formbretter, mit denen die Sinne der Kinder geschult wurden, indem sie Vierecke, Dreiecke, etc. in passgenaue Formen einfügen mussten. Nach MÖCKEL (2007, S. 101) betonte Saegert, wie auch Séguin, den physiologischen Aspekt in der Erziehung, weshalb er bei der Spracherziehung bei einem Stufengang ansetzte. Drei wesentliche Merkmale in der Erziehung von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung formulierte Rösch: „(1) Aufmerksamkeit als unerlässliche Bedingung für jeden Unterricht. (2) Eine Lernbereitschaft, die bei geistig behinderten Kindern (3) dadurch zum Ausdruck kommt, dass sie beginnen, kleine Aufgaben, die man vor ihren Augen löst, nachzumachen“ (MÖCKEL 2007, S. 101f). Wenn diese Aspekte gegeben waren, konnte der Unterricht gezielt ausgeweitet werden. Doch trotz erfolgreicher Erziehungsbemühungen blieb laut FORNEFELD (2009, S. 36) das staatliche Interesse aus, weshalb die Heil- und Erziehungsanstalten größtenteils private Schaffungen waren.

Um 1840 gab es schließlich fertige Entwürfe für eine erfolgreiche Erziehung intellektuell beeinträchtigter Menschen, sowohl in theoretischer, als auch in praktischer Hinsicht, doch es sollte eine andere Richtung eingeschlagen werden. ELLGER-RÜTTGARDT schreibt: „Während der Staat für die Gehörlosen und Blinden die öffentliche Verantwortung im Grundsatz anerkannte und sie allmählich auch in die Tat umzusetzen suchte, nahm er im Fall der Geistesschwachen eine merkwürdige unentschlossene Haltung ein“ (ELLGER-RÜTTGARDT 2008, S. 97). Dies machte deutlich, mit welchen Schwierigkeiten die Errichtung einer staatlich anerkannten Erziehungsanstalt für Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung konfrontiert war, wenn auch im Jahr 1846 in Deutschland eine amtliche Institution – sie bildet eine Ausnahme – für diese Personengruppe etabliert wurde. Die Situation um Erziehungs- und Bildungsbemühung von intellektuell beeinträchtigten Menschen wurde in Anlehnung an FORNEFELD (2009, S. 35) in den Hintergrund gerückt, da zu dieser Zeit

⁴⁹ Die Arbeiten von Séguin waren in Vergessenheit geraten (vgl. ELLGER-RÜTTGARDT 2008, S. 150).

kaum Institutionen für sie errichtet wurden⁵⁰. Doch ab den 1850er Jahren kam es ELLGER-RÜTTGARDT (2008, S. 97.) zufolge aufgrund einer öffentlichen Debatte rund um die Pflege und Erziehung dieser Personengruppe zur Errichtung unzähliger privater Anstalten.

Mit ELLGER-RÜTTGARDT (2008, S. 98) lässt sich Folgendes zusammenfassen: In der Debatte des Bildungs- und Erziehungsrecht von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung fällt auf, dass es erstens an staatlichem Interesse mangelte und zweitens die medizinische Profession immer mehr Einfluss auf die öffentlich geführte Diskussion ausübte. 1898 war es schlussendlich soweit, dass Stellvertreter der „Konferenz für das Idiotenwesen“ etwas forderten, was schon lange in der Luft lag, nämlich „die Gleichstellung geistig behinderter mit gehörlosen und blinden Menschen“ (ELLGER-RÜTTGARDT 2008, S. 149). Staatliche Behörden nahmen ihre Aufgabe im Bezug auf Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung allmählich ernster, denn es war von einem neuen Schultypus, der zum einen kostengünstiger, zum anderen effektiver zu sein versprach, die Rede: der Hilfsschule⁵¹. Mit ELLGER-RÜTTGARDT (2008, S. 149) lässt sich zusammenfassend festhalten, dass dieser neue Schultypus einerseits von der Beeinflussung der Medizin beherrscht wurde, andererseits die psychologische Intelligenzdiagnostik einen großen Stellenwert in den Hilfsschulen einnahm. Im anschließenden Kapitel wird nun der Beginn und die Ausdehnung von Hilfsschulen näher beleuchtet, aber auch die Schwierigkeiten Mitte der 1930er Jahren aufgezeigt.

3.3 Die Hilfsschule

Wenn nun im Verlauf des Kapitels von „Schwachsinnig“, „Schwachbegabt“, oder „Idiotenanstalt“ die Rede ist, soll die folgende Auflistung, rezipiert nach Otto HINTZ, Aufschluss über die Begrifflichkeiten liefern. Zusätzlich ist an dieser Stelle anzumerken, dass die Hilfsschullehrerschaft stets zwischen „schwachbegabt“ und „schwachsinnig“⁵² zur Beschreibung ihrer Schülerschaft unterschied. Laut STRÖMER (2006, S. 18) einigte man sich erst in späterer Folge auf die Bezeichnung

⁵⁰ Beispielsweise Deinhardt und Georgens in Wien (Liesing) und Saegert in Berlin (vgl. FORNEFELD 2009, S. 35).

⁵¹ vgl. ELLGER-RÜTTGARDT 2008, S. 150

⁵² „Schwachsinnige“ Kinder galten als schwerer behindert (vgl. BACH, 1990, S.2).

„schwachsinnig“. Er verweist zudem darauf, dass diese Termini stets nach Vorlieben ihre Anwendung fanden, da schlussendlich jeder etwas Anderes darunter verstand:

- „Kinder, deren geistige Funktionen so unvollkommen und beschränkt sind, dass eine geistige Entwicklung nur in ganz geringem Maße oder gar nicht erwartet werden kann – es sind die Idioten und Kretinen.“
- „Kinder, deren geistige Funktionen so mangelhaft sind, dass die Kinder nur in gewissen Grenzen und in beschränktem Grade ausgebildet werden können (...) – es sind die Schwachsinnigen.“
- „Kinder, deren geistigen Funktionen zwar normal sind, die sich aber infolge einer besonderen qualitativen Beschaffenheit des Gehirns nur langsam entwickeln und dann in ihren Fortschritten sehr aufgehalten werden – das sind die Schwachbegabten.“

(ELLGER-RÜTTGARDT 2003, S. 154f, zit. nach HINTZ 1897)

Am Ende des 19. Jahrhunderts erfolgte die Etablierung von Hilfsschulen, deren Anfänge sich laut MÖCKEL (2007, S. 149) in Elberfeld (1879), in Braunschweig (1879) und Leipzig (1881) finden lassen. In diesen ersten Hilfsschulklassen wurden aufsteigende Klassen eingerichtet und zudem nach einem Lehrplan unterrichtet. Die Möglichkeiten Bildung zu erhalten erhöhte sich mit der Errichtung von Hilfsschulen für Menschen mit Behinderungen immens. Es kam in Bezug auf Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung allmählich zu Veränderungen in der Gesellschaft. SPECK nennt beispielsweise „den Nachweis der sozialen Brauchbarkeit, das Fehlen einer tragfähigen Bildungskonzeption für die Schwächeren.“ (SPECK 2005, S. 26). Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung wurden lange Zeit als „bildungsunfähig“ angesehen, denn „wer dem Bildungsgang des allgemeinen Primarbereichs nicht zu folgen vermochte, galt nicht als ‘nicht schulbildungsfähig’, sondern als ‘bildungsunfähig’.“⁵³ (BACH 2001, S. 65) Kinder mit einer intellektuellen Beeinträchtigung bekamen mit der Errichtung der Hilfsschule nun erstmals die Möglichkeit an einem für sie eigens entwickelten Schulunterricht teilzunehmen. „Die Hilfsschule nahm sie auf und bot ihnen einen besseren Unterricht, als sie ihn bis dahin erfahren hatten“ (MÖCKEL 2007, S. 136). Das Modell der Hilfsschule war einmalig in Europa und galt als kulturell und

⁵³ Dieser Strukturwandel wurde mit dem Reichsschulpflichtgesetz aus dem Jahr 1938 fixiert, welches das Erlernen von Kulturtechniken zum entscheidenden Kriterium der Bildungsfähigkeit festlegte (vgl. BACH, 1990, S. 3).

sozial fortschrittlich. Daher fand es neben Deutschland in Ländern, wie England, Holland, Österreich, Schweden, Schweiz und Ungarn Nachahmung. „Kindern zu helfen, die in den überfüllten Volksschulklassen des ausgehenden 19. Jahrhunderts vergessen, verspottet und beiseitegeschoben wurden,“ (ELLGER-RÜTTGARDT 2008, S. 152) war das primäre Anliegen der Hilfsschulen. Damit einher ging sowohl die Entlastung der Volksschulen, als auch die Vorbereitung der Kinder auf den gesellschaftlichen Lebenskampf⁵⁴. Der Grundsatz der Hilfsschule besagte, „dass in die Hilfsschule nur die Kinder aufzunehmen sind, die aufgrund einer ‘geistigen Behinderung’ krank sind und dass all jene abzuweisen sind, die infolge ‘äußerer Ursachen’ lediglich in ihrer Entwicklung zurückgeblieben sind“ (ELLGER-RÜTTGARDT 1980, S. 173). Mit der Errichtung der Hilfsschule wurde das Ziel verfolgt, sich sowohl vor den sogenannten Idiotenanstalten, als auch vor den bestehenden Volksschulen zu profilieren, denn der neu entwickelte Schultypus forderte, als eine eigenständige Schulform angesehen zu werden, was mit der Gründung des deutschen Hilfsschulverbandes im Jahr 1898 abgeschlossen wurde. „Die um ihre Anerkennung ringende *Hilfsschule* sah sich genötigt, sich nach ‘unten’ abzugrenzen“ (SPECK 2005, S. 26; Hervorhebung im Original) FORNEFELD weist jedoch auf folgende Problematik hin: „In diesen [Hilfsschulen; Anm.d.V.] zeigte sich aber schnell, dass es eine beachtlich große Gruppe von Schülern gab, die das Ziel dieser Schule nicht erreichen konnte. Für (...) die geistig behinderten [Kinder; Anm.d.V.], entstanden ab 1910 spezielle Klassen, die sog. Vorklassen, Vorstufen, Vorbereitungsklassen oder Sammelklassen“ (FORNEFELD 2009, S. 36).⁵⁵ Es sei an dieser Stelle zu vermerken, dass Hilfsschulen bis zum Ende des Wilhelminischen Kaiserreiches keinen Platz zwischen Idiotenanstalten und Volksschulen fanden. Welche Kinder schlussendlich aufgenommen wurden, änderte sich auch in der Weimarer Republik nicht. Es wurden zwar einige Sonderklassen für Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung angeboten, doch blieb bis zum Ende der 1920er Jahre das Charakteristikum der Heterogenität bestehen⁵⁶.

Die Hilfsschule hatte also in ihren Anfängen zunächst die Aufgabe zurückgebliebene Kinder zu fördern, um sie so schnell wie möglich wieder in die Volksschulen zurückzugeben. Im Bezug auf die Bildungsarbeit, so ELLGER-RÜTTGARDT (1980, S.

⁵⁴ vgl. ELLGER-RÜTTGARDT 2008, S. 155

⁵⁵ In der Weimarer Republik befanden sich 10% der Kinder mit einer intellektuellen Beeinträchtigung in Hilfsschulen, wo sie in Sammelklassen unterrichtet wurden (vgl. FORNEFELD 2009, S. 36).

⁵⁶ Diese sogenannten Sonder- oder Sammelklassen wurden deshalb eingeführt, um die „schwächeren“ Kinder nicht ganz ausschulen zu müssen (vgl. SPECK 2005, S. 26).

307) wurde immer wieder ausdrücklich betont, dass Geistesschwäche nicht durch den Unterricht beseitigt werden kann. Dies hatte zur Folge, dass Kinder, welche eine Hilfsschule besuchten, zwar gefördert wurden, aber niemals mit normal entwickelten Kindern mithielten. ELLGER-RÜTTGARDT (1980, S. 308) verweist in dieser Hinsicht auf Arno Fuchs, dessen Anliegen es war, Kinder aus der Hilfsschule für Volksschulen wieder zurückzugewinnen und unterrichtsfähig zu machen. Die Rückversetzung war jedoch nur in der Anfangszeit ein Thema, denn im weiteren Verlauf, wurden die Kinder so früh wie möglich in Hilfsschulen aufgenommen und deren Entlassung weit hinausgezögert. Denn mit der Vermeidung einer Rückversetzung in die Volksschule wollte man die Stabilisierung der Institution Hilfsschule erreichen.

3.3.1 Das Aufkommen der Hilfsschule

Traugott Weise, welcher bereits im Jahr 1795 in Zeitz zunächst eine Armenfreischule errichtete, übernahm 1803 eine Nachhilfeklasse und veröffentlichte 1820 die Schrift „Betrachtung über geistesschwache Kinder.“ Im Zentrum dieser, welche sich an Pestalozzis Ideen orientierte, stand gemäß ELLGER-RÜTTGARDT (2008, S. 153) die Förderung schwachbegabter Kinder im Rahmen der Volksschule. Zusätzlich betonte Weise die Heterogenität der Kinder, und leitete daraus ab, dass es ohne Zweifel auch „geistesschwache“ Kinder gab, die zur Menschwerdung einer Bildung bedürfen. Auch das Ziel bei den Nachhilfeklassen, wie später bei den Hilfsschulen, war es „durch besondere pädagogische Zuwendung den zurückgebliebenen Kindern der Volksschule zu einem Anschluss an den regulären Klassenunterricht zu verhelfen“ (ELLGER-RÜTTGARDT 2008, S. 153).

Im Gegensatz zu Weise, der eine schulische Ausbildung der intellektuell beeinträchtigten Kinder im Rahmen der Grundstufe präferierte, plädierte Stötzner⁵⁷ hingegen in Anlehnung an ELLGER-RÜTTGARDT (2008, S. 154) für eine eigenständige Schulform und somit für eine Sonderstellung hinsichtlich Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung. „Seine pädagogische Begründung für eine neue Unterrichtsform und eine neue Institution war der Vorbote zur Einrichtung von Hilfsschulen“ (BIEWER 2009, S. 18). Zudem galt seine Schrift „Schulen für

⁵⁷ Er verwendete die Begriffe „schwachsinnig“ und „schwachbefähigt“ synonym (vgl. STRÖMER 2006, S. 18)

schwachbefähigte Kinder“ als Prototyp für die weitere Entwicklung dieser Schule. Stötzners Bemühungen in Bezug auf diese Schülergruppe brachte ihm sogar von der in späterer Folge gegründeten Hilfsschullehrerschaft den Titel „Vater der Hilfsschule“ ein, auch wenn er selbst keinerlei Aktivitäten in dieser Lehrerschaft praktizierte. Bereits in der Anfangszeit tritt als entscheidendes Charakteristikum die Heterogenität zum Vorschein, „da sich Stötzner einerseits von den ganz ‘Blödsinnigen’ abgrenzte, andererseits aber vor allem Schwachsinnige der armen Volksschulschicht im Auge hatte, (...) scheint die Annahme berechtigt, dass er leicht intelligenzgeschädigte Kinder, weniger jedoch sogenannte Nachzügler im Auge hatte – (...) die Grenzen waren fließend“ (ELLGER-RÜTTGARDT 2008, S. 154). Dank ihm wurden auch vereinzelt Kinder mit einer intellektuellen Beeinträchtigung aufgenommen, wobei er stets erwähnte, dass ihr Zustand zwar verbessert werden könne, jedoch nie eine vollständige Heilung vorstellbar wäre.

Heinrich Kielhorn unterließ laut ELLGER-RÜTTGARDT (2008, S. 154) von Beginn an eine definitorische Abgrenzung der einzelnen Schülergruppen, sprach vorwiegend von schwachsinnigen und schwachbefähigten Kindern, hatte dabei aber primär die schwächeren Kinder der Grundstufe im Zentrum seiner Bemühungen. Er berichtete davon, dass sich diese Gruppe von Schüler/innen enorm von den normalbegabten Kindern abgrenzte und daher eine Schulbildung in einer dafür vorgesehenen Schule von Vorteil sei. Kielhorn forderte zudem in Anlehnung an ELLGER-RÜTTGARDT (2008, S. 155) die Anerkennung der Hilfsschule als publike, selbstständige Schule und verlangte zusätzlich die uneingeschränkte Autonomie dieses neuen Schultypus. Er legte zudem eine Konzeption vor, „nach der vorrangig sogenannte Schwachbefähigte (...) berücksichtigt wurden, weniger jedoch geistig behinderte Kinder, die – wenn überhaupt- bislang in den ‘Idiotenanstalten’ unterrichtet wurden“ (ELLGER-RÜTTGARDT 2008, S.155). Der entscheidende Unterschied zwischen Kielhorn und Stötzner war, dass Kielhorn bereits ein großes Spektrum an Schülergruppen aufnahm, hingegen Stötzner eher Kinder mit leichten und mittleren Ausprägungsgraden des Idiotismus präferierte.

Im Jahr 1899 publizierte Arno Fuchs das Buch „Schwachsinnige Kinder, ihre sittlich-religiöse, intellektuelle und wirtschaftliche Rettung“, welches über Jahrzehnte als das Standardwerk der Hilfsschulpädagogik galt. Fuchs war seit 1889 als Leiter in einer Nebenklasse in Berlin tätig und forderte jahrelang die Errichtung autonomer

Hilfsschulen. Im Gegensatz zu Kielhorn und Stötzner betrachtete er laut ELLGER-RÜTTGARDT (2008, S. 156) die Hilfsschule als Teil der Sonderschule, auch wenn er oftmals im Sinne dieses neuen Schultypus von einer selbstständigen Sondereinrichtung sprach. Doch auch Fuchs erkannte die Sonderstellung eines Hilfsschulkindes und setzte sich daraufhin für eine individuelle Schulerziehung dieser Kinder ein. Arno Fuchs ist zudem in Anlehnung an ELLGER-RÜTTGARDT (2008, S. 156) derselben Ansicht wie Stötzner, indem er davon ausgeht, dass der Zustand von dieser Schülergruppe stets zu mildern, jedoch nicht aufzuheben sei, wodurch der psychischen Entwicklung enge Grenzen gesetzt sind. Zusätzlich wurde immer wieder darauf hingewiesen, „dass es sich bei dem Hilfsschulkind um ein krankes Kind handele, dessen Zustand zwar zu bessern sein, aber letztlich nicht zu heilen“ (ELLGER-RÜTTGARDT 2008, S. 156).

Wenn nun der Frage nachgegangen werden soll, was der konkrete Unterschied zu einer damaligen Volksschule war, so lässt sich mit ELLGER-RÜTTGARDT (2008, S. 159) folgendes festhalten. Die Hilfsschulklassen lehrten generell nach einem zusammengefassten Volksschullehrplan, wiesen zudem eine geringe Klassenfrequenz auf und verfolgten das Ziel, die Hilfsschulkinder zu einem fleißigen, gehorsamen Mitglied der Gesellschaft zu machen. Im Bezug auf die Unterrichtsfächer respektive Stundenanzahl wurde die Hilfsschule ihrem Charakteristikum als Hilfsinstitution der Grundstufe gerecht, denn es gab nur graduelle Unterschiede zu vermerken. In dieser Hinsicht ergab sich folgender Fächerkanon:

- Religion,
- Deutsch, einschließlich Sprachheilübungen und Schreiben,
- Rechnen,
- Anschauungsmaterial und Heimatkunde, einschließlich geschichtlicher, geografischer und naturkundlicher Unterweisung,
- Singen,
- Zeichnen,
- Handarbeit, für Knaben und Mädchen,
- Turnen und Spiel.

(ELLGER-RÜTTGARDT 2008, S. 159)

Auch das Verständnis von Erziehung glich dem einer Volksschule, in der durch Zucht und Regierung sowohl zu einer vaterländischen Mentalität, als auch zu einem sittlich-

religiösen Lebensstil verholffen wurde. Zudem hatte der Anschauungsunterricht in der Hilfsschule eine wichtige Rolle inne, denn dieser sollte die Kinder auf geschichtliche, natur- und erdkundliche Inhalte besser vorbereiten. Aus diesem Grund wurden bereits laut ELLGER-RÜTTGARDT (2008, S. 159) in den Unterklassen die Kinder mit diesem Unterrichtsstoff konfrontiert, während in der Volksschule erst in den höheren Klassen über Realienkunde gelernt wurde. Aber auch der Handarbeitsunterricht erlangte großes Ansehen, da durch ihn den Hilfsschulkindern Lebens- und Erwerbstüchtigkeit beigebracht werden sollte. „Ziel aller erzieherischen Bemühungen waren Charakterbildung, Anbahnung eines disziplinierten Verhaltens sowie Willensbildung“ (ELLGER-RÜTTGARDT 2008, S. 160). Die Hilfsschulen erreichten im Laufe der Zeit immer mehr Ansehen, welches sich mit ELLGER-RÜTTGARDT (2008, S. 161f) folgendermaßen zusammenfassen lässt: Die Zahl an Schulen stieg bis zum ersten Weltkrieg rasch an. Im Vergleich zum Jahr 1893 hatte sich die Anzahl der Städte mit Hilfsschulen bis 1912 annähernd versechsfacht und die Anzahl der SchülerInnen hatte sich sogar um das 15-Fache gesteigert. Dieser Erfolg veranlasste die Lehrerschaft der Hilfsschulen, eine Gleichstellung von Hilfsschullehrer mit den traditionellen Heilpädagogen zu fordern. Klar ist, dass diese Errungenschaft auf die Lehrer selbst zurückging, die durch großes Engagement und Eigeninitiative diesen neuen Schultypus auch international propagierten. In Anlehnung an ELLGER-RÜTTGARDT (2008, S. 162) darf jedoch die Tatsache nicht außer Acht gelassen werden, dass ohne die Unterstützung des Staates, der an dieser innovativen Idee Interesse zeigte, all ihre Bemühungen ohne Erfolg geblieben wären.

Die Hilfsschule, so lässt sich mit ELLGER-RÜTTGARDT (2008, S. 162) resümierend festhalten, nahm großteils Kinder auf, die aufgrund ihres aufsehererregenden Verhaltens und unzureichender Leistung dem Anspruch einer Volksschule nicht gerecht wurden. Neben dieser Schülergruppe wurden zusätzlich Kinder mit einer intellektuellen Beeinträchtigung, die sich zuvor vorwiegend in den so genannten Idiotenanstalten befanden und meist in eigenen Unterrichtsabteilungen zusammengefasst unterrichtet wurden, aufgenommen. Auch MÖCKEL äußert sich zu dieser Thematik:

„Die Hilfsschule, wie sie seit 1883 hieß, hatte gegenüber den Schulen für geistig behinderte Kinder den Vorteil, dass sie eine Halbtagschule und dazu am Wohnort der Eltern war. Sie erforderte kein oder kein höheres Schulgeld als Armen- oder

Bürgerschulen und war, verglichen mit Idiotenanstalten, billiger und näher am Konzept der Volksschulen als die vielen Anstalten (MÖCKEL 2007, S. 136f)“

3.3.2 Kritik an Hilfsschulen

Kritischen Stimmen zufolge wurden Hilfsschulen als Sammelbecken für Schulversager deklariert, obwohl sie den Anspruch erhoben, ausschließlich intelligenzgeschädigte Schüler aufzunehmen. So waren Kinder aus schlechten sozialen Verhältnissen, welche dadurch oft in der Regelschule scheiterten, als größte Gruppe an den Hilfsschulen vertreten. ELLGER-RÜTTGARDT schreibt im Bezug auf diesen Vorwurf, dass „die Sammelbeckenfunktion der Hilfsschule von einzelnen Zeitgenossen kritisiert aber nie ernsthaft in Frage gestellt [wurde; Anm.d.V.], da sie auf einer Interessenallianz von Staat, Volksschullehrerschaft und Hilfsschullehrern basiert“ (ELLGER-RÜTTGARDT 2008, S. 162). Im Gegensatz zu Internaten war dieser Schultyp für den Staat eine relativ kostengünstige Angelegenheit im Hinblick auf die Erziehung und Bildung von schwierigeren Kindern. Nichts desto trotz entwickelten sich drei Gruppen, welche die Hilfsschule kritisierten: „Eltern von Hilfsschülern, Vertreter des Anstaltswesens sowie Repräsentanten der Volksschullehrerschaft“ (ELLGER-RÜTTGARDT 2008, S. 163).

War der Besuch der Hilfsschulzeit zu Beginn noch freiwillig und von einer gut funktionierenden Zusammenarbeit zwischen Eltern und Hilfsschullehrerschaft geprägt, entstand im Laufe der Zeit eine große Kluft zwischen diesen beiden Gruppen. Dadurch konnte laut ELLGER-RÜTTGARDT (2008, S. 163) keineswegs von einer guten Zusammenarbeit, beziehungsweise von einem vertrauensvollen Verhältnis gesprochen werden. Die Haltung der Eltern galt damals als Starrsinnigkeit und Uneinsichtigkeit. So wurde bei der Entscheidung über den weiteren schulischen Werdegang der Schüler weder die elterliche Besorgnis, noch individuelle Wünsche berücksichtigt.

Vertreter der Idiotenanstalten hinterfragten ELLGER-RÜTTGARDT (2008, S. 165) zufolge zwei Faktoren kritisch. Zum einen eine klare Grenzsetzung zwischen Hilfsschule und Anstalten, zum anderen eine deutliche Ausdehnung des Volksschul- und Anstaltswesens. Im Bezug auf die zweite Kategorie war es vor allem Hermann Piper, der sich gegen Hilfsschulen aussprach. Für ihn implizierte diese Schularart vielmehr einen Rückgang, als einen Fortschritt, weil sie einerseits die Ansprüche ihrer Schüler/innen nicht verfolgen

konnte, andererseits „da sie nach seiner Meinung weder den intelligenzgeschädigten noch den langsam lernenden Kindern gerecht würden“ (ELLGER-RÜTTGARDT 2008, S. 166). Für ihn war zusätzlich der Ausbau von Hilfsschulen nicht dringend erforderlich, wenn es gut strukturierte und organisierte Idiotenanstalten gab. Zudem zweifelten Vertreter der damaligen Anstaltsschulen im Allgemeinen am Wert der Hilfsschulen, „da diese nicht in der Lage seien, eine Anstalt mit ihrer umfassenden Erziehung zu ersetzen“ (STRÖMER 2006, S. 18f).

Die Kritik der Volksschullehrerschaft gegenüber Hilfsschulen bezog sich zumeist auf die Abschiebung der langsam lernenden Kinder, wodurch ihnen in den Volksschulen der „Ballast“ abgenommen wurde. Der Lehrer Armack lehnte den Ausbau von diesem Schultypus ab, weil er nicht dem Verständnis der Grundstufe gerecht wurde. Seiner Ansicht nach „könnte die Volksschule auf die Auslese der langsam Lernenden verzichten, wenn sie ihr Gewicht nicht so sehr auf den Erwerb von Wissen als vielmehr auf eine formale Bildung legte“ (ELLGER-RÜTTGARDT 2008, S. 168). Armack sprach sich eindeutig für die Erziehung und Bildung und bestmöglicher Förderung schwachbefähigter Kinder im Zuge einer volksschulischen Ausbildung aus. Seine Ansicht erfuhr jedoch nur wenig Zustimmung, hingegen erlangte der Volksschuldirektor Otto Hintz größere Anerkennung. Er ist den Ansichten Pipers sehr ähnlich, dass „wirklich schwachsinnige Kinder in Anstalten bzw. Tagesanstalten besser aufgehoben, schwachbegabte oder nur vernachlässigte Schüler hingegen in der Volksschule zu fördern wären“ (ELLGER-RÜTTGARDT 2008, S. 169). Eine Lösung für das Problem sieht er in einer gänzlichen Reformierung der Volksschulorganisation, die eine Alternative zu den bisherigen Hilfsschulen darstellt. Nach ELLGER-RÜTTGARDT (2008, S.172) vermag auch nicht die Kritik der Volksschullehrerschaft die Entwicklung der Hilfsschule zu einer eigenständigen Sonderschule aufzuhalten.

Mit ELLGER-RÜTTGARDT (2008, S. 172) lassen sich die Kritikpunkte wie folgt zusammenfassen: Die Hilfsschule wurde als eigenständige Schulform abgelehnt, da sie einerseits den „schwachen“ Schülern keine optimale Förderung anbot, andererseits entsprach sie nicht dem Ideal einer Volksschule. Zudem wurde jene Volksschullehrerschaft massiv kritisiert, die schulleistungsschwache Schüler den Hilfsschulen überließen. Daher wurden Stimmen nach einer umfassenden Reformierung der allgemeinen Volksschulen laut. „Senkung der Klassenfrequenzen, Reduzierung und

inhaltliche Veränderungen des Lehrplans, methodische Verbesserungen, (...) Einsatz von Hilfsschullehrern in der Grundschule“ (ELLGER-RÜTTGARDT 2008, S. 173).

3.3.3 Die Hilfsschule und der Nationalsozialismus

SPECK (2005, S. 28) führt an, dass sich in den 1930er Jahren allmählich in Europa und Nordamerika rassenhygienische Neigungen ausbreiteten, die auf Ausgrenzung von Menschen mit Behinderung hinausliefen. „Man war der Annahme, dass Schwachsinn erblich sei, zur Armut, Kriminalität und diversen Krankheiten führe und deshalb ausgemerzt werden müsse.“ (SPECK, 2005, S. 28) Die Versorgung von intellektuell beeinträchtigten Menschen galt vorwiegend als kostspielig und sinnlos. Im Nationalsozialismus wurde gemäß BIEWER (2009, S. 23) im Laufe der Zeit der Fokus auf die Brauchbarkeit für das Volk gelegt, in dessen Schema Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung nunmehr nicht passten. „Der Aspekt der ‘Nützlichkeit’ setzte sich zu dieser Zeit zu einer verpflichteten Bewertung wohlfahrtspflegerischer und gesundheitspolitischer Maßnahmen durch“ (STRÖMER 2006, S. 21). Die Hilfsschule sollte daher die Kinder zu brauchbaren Mitgliedern der Gesellschaft ausbilden, dies aber auf billigem und wirkungsvollem Wege erreichen. Die Arbeit an der Schule diene somit nicht mehr dem Wohle des Menschen mit einer Behinderung, sondern sollte dort ansetzen, wo Gefahr einer politischen, kulturellen und wirtschaftlichen „Volksschädigung“ existierte. In Anlehnung an BIEWER (2009, S. 22) und FORNEFELD (2009, S. 38) breiteten sich folglich eugenische⁵⁸ Gedanken aus, mit denen das Lebensrecht von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung kritisch hinterfragt wurde. Im Jahr 1938 kam es schlussendlich soweit, dass sogenannte Bildungsunfähige, von der Schule befreit und ausgeschlossen wurden. Auch das Reichsschulpflichtgesetz trat in Kraft. Die schulische Bildung war im nationalistischen Sinn für diese Personengruppe nicht mehr annehmbar, weshalb die Zahl der Einrichtungen allmählich stark zurückging. SPECK schreibt hierzu: „Eine schulische Arbeit an ihnen sei aus wirtschaftlichen Gründen nicht mehr vertretbar. Horte, Kindergärten oder Anstalten sollten sich dieser Kinder annehmen“ (SPECK 2005, S. 30). Die Ausgrenzung von schulischer Bildung bedeutete somit in vielen Fällen die Freigabe zur Tötung. „Die Hilfsschullehrer wurden zu Mitarbeitern, (...) indem sie die Schüler

⁵⁸ „Ziel der Eugenetik ist die Pflege des Erbgutes und die Vermeidung der Weitergabe von Schädigung“ (BIEWER 2009, S. 22.).

meldeten, die dem völkischen Kriterium der Brauchbarkeit, der Nützlichkeit für die Volksgemeinschaft nicht entsprachen, also die Schüler, die wir heute als geistig behindert bezeichnen“ (FORNEFELD 2009, S. 38f). Dennoch setzten sich Vertreter von Hilfsschulen daraufhin vereinzelt für Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung ein, verkündeten, dass sie bildbar seien und eine Teilbrauchbarkeit erreicht werden könne. Diese Initiativen brachten jedoch keine Veränderungen mit sich und laut BIEWER (2009, S. 23) wurde das Euthanasieprogramm „T4“ am Ende der 1930er Jahren in vollen Zügen durchgeführt. Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung wurden daraufhin in getarnten Tötungsinstitutionen ermordet. Man ging davon aus, dass intellektuell beeinträchtigte Menschen in Anstalten ein unwürdiges und qualvolles Leben führen, weshalb sie durch die Maßnahme von diesem befreit werden sollten. So wurden beispielsweise in Anlehnung an DÖRNER (2006, S. 25) behinderte Kinder mit dem Mittel Luminal eingeschláfert oder vergast. Etwa 5.000 Kinder sind dem Programm zum Opfer gefallen. Zusätzlich wurden in insgesamt sechs solcher Tötungsanstalten, die eigens für diese Maßnahme umgerüstet wurden, über 70.000 Menschen getötet, die sich zuvor vorwiegend in Krankenhäusern, Pflegeheimen oder psychiatrischen Kliniken befanden⁵⁹. Intellektuell beeinträchtigte Menschen, die bei ihren Familien zu Hause wohnten, entkamen diesem Programm⁶⁰. Nachdem die NS-Zeit zu Ende ging, kam es dennoch nicht zu Veränderungen, man knüpfte in schulischer Hinsicht vielmehr an die 1930er Jahre an. Das Reichsschulpflichtgesetz wurde in den meisten Schulpflichtgesetzen übernommen, so dass eine Einbeziehung von intellektuell beeinträchtigten Menschen kaum von Bedeutung war. Zudem wurde „(...) der Begriff der ‘Bildungsunfähigkeit’ aus dem Reichsschulpflichtgesetz von 1938 erhalten“ (BIEWER 2009, S. 25). Die schulische Ausgrenzung wurde also vielerorts bedenkenlos praktiziert. „Die Hilfsschule registrierte diese ‘Befreiten’ lediglich in ihren Akten“, und sie wurden wie Jahre zuvor den Anstalten überlassen“ (SPECK 2005, S. 32). Mit FORNEFELD (2009, S. 39) lässt sich Folgendes zusammenfassen: Nach dem zweiten Weltkrieg waren die Anstalten leer, das Hilfsschulwesen gab es nicht mehr. Die nationalistische Denkweise hielt zum einen die Unsicherheit im Umgang mit Menschen mit einer Behinderung aufrecht, zum Anderen blieben die Vorurteile gegenüber intellektuell beeinträchtigten Menschen bestehen. Noch im Jahr 1954 hieß es, dass Kinder die sich in ihrer Hilfsschulzeit nicht als bildungsfähig erweisen, bedenkenlos

⁵⁹ In Österreich war in der Nähe von Linz diese Art von „Anstalt“ positioniert (vgl. BIEWER 2009, S. 24).

⁶⁰ Widerstand kam auch von Verantwortlichen dieser Tötungsinstitutionen (vgl. DÖRNER 2006, S. 26)

ausgeschult und entfernt werden können. SPECK führt an dieser Stelle an: „Die zahlreichen Anstalten (...) hatten nach dem Krieg einen schweren Stand. Die materiellen und geistigen Verwüstungen hatten Spuren hinterlassen, die nicht so rasch überwunden werden konnten“ (SPECK 2005, S. 33).

4. Die Entwicklung eines integrativen Schulsystems

„Jeder hat das Recht auf Bildung“, (ÖSTERREICHISCHE UNESCO KOMMISSION 2011, S. 1) ein Leitsatz der „Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte“ wies bereits im Jahr 1948 daraufhin, dass alle Menschen das Recht einer schulischen Ausbildung haben. Mit der UN-Konvention wurden im Jahr 2007 die Rechte auf Bildung und Erziehung von Menschen mit einer Behinderung konkretisiert. Der erste Teil des vierten Kapitels beschäftigt sich daher mit dem Thema „Bildung“ bzw. mit dem Begriff der Schule. Um an die Vorarbeiten des 3. Kapitels anzuknüpfen, wird nun darauffolgend der Weg beginnend mit dem Ausbau des Sonderschulwesens, hin zu integrativen Unterrichtsformen im deutschsprachigen Raum erläutert. In diesem Zusammenhang wird nochmals die Nachkriegszeit aufgearbeitet, um den Ausbau des Sonderschulwesens nachvollziehbar zu machen. Doch allmählich verbreitet sich die Ansicht „behinderte Menschen aus ihrer Sonderrolle herauszuholen und sie am normalen Zusammenleben mit den anderen Menschen teilhaben zu lassen“ (SPECK 2010, S. 16). So erfolgt gegen Ende der 1950er Jahre in der integrativen Schulpolitik ein massiver Wandel. Eine Beschreibung dieser neu entstandenen Schulmodelle soll daher in einem weiteren Abschnitt einen Einblick in die Arbeits- und Umsetzungsweisen gewähren. Abschließend wird der Fokus auf didaktische Unterrichtsmethoden für Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung gelegt.

4.1 Bildungsrecht für Menschen mit einer Behinderung

Das Recht auf Bildung wurde PLATTE zufolge (2009, S. 20) zum ersten Mal im Jahr 1948 in der „Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte“ formuliert. Es sollte Menschen einerseits befähigen für Rechte anderer Mitmenschen einzutreten, andererseits sich für eigene Rechte einzusetzen. Im Artikel 26 der „Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte“ steht geschrieben: „Jeder hat das Recht auf Bildung. Bildung ist Grundvoraussetzung für soziale und wirtschaftliche Entwicklung“

(ÖSTERREICHISCHE UNESCO KOMMISSION 2011, S. 1). Bildung sollte demnach eine selbstständige, aktive und selbstbestimmte Teilhabe in der Gesellschaft und das kritische Hinterfragen von Gegebenheiten ermöglichen. Sie bildet die Grundvoraussetzung für eine bessere Lebensqualität, ist zudem für das Erreichen einer Chancengleichheit beider Geschlechter, aber auch für die Überwindung von Armut verantwortlich. Für die Österreichische UNESCO Kommission ist Bildungsqualität zusätzlich an Werte wie toleranter Umgang mit Mitmenschen und Achtung der Menschenrechte, die für ein harmonisches Zusammenleben innerhalb einer modernen Gesellschaft unabdingbar sind, geknüpft. Vor allem für Menschen mit einer Behinderung ist der Bildungsanspruch schwer durchzusetzen, besonders wenn er an das Erlernen der einzelnen Kulturtechniken (Lesen, Schreiben, Rechnen) gekoppelt ist. „Bildung ist mehr und darf nicht mit ‘Vernünftigkeit’ oder gesellschaftlicher ‘Nützlichkeit’ gleichgesetzt werden“ (FORNEFELD 2009, S. 136). Im Hinblick auf Menschenrechte lassen sich schon in vergangener Zeit Entwicklungen hin zu einem inklusiven Bildungssystem beobachten. In Bezug auf PLATTE (2009, S. 20) gibt es drei wesentliche Ansätze:

- 1989: Die Kinderrechtskonvention fordert für behinderte Kinder eine aktive und selbstbestimmte Teilhabe am Gesellschaftsleben, so dass eine vollkommene Integration bewirkt werden kann
- 1994: Die Salamanca-Resolution, unterzeichnet von 92 Regierungen und 25 internationale Organisationen, die sich der Leitidee der Inklusion anschließen. Mit dieser Erklärung sollen alle Kinder die Chance auf eine schulische Bildung bekommen
- 2007: Artikel 24 der Internationalen Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen beansprucht das Recht auf Bildung und soll für Eltern behinderter Kinder eine Unterstützung bei der freien Schulwahl sein. Zusätzlich besagt der Artikel, dass Schüler/innen mit Behinderungen nicht mehr vom Besuch einer allgemeinen Schule ausgeschlossen werden dürfen

4.1.1 Die UN-Konvention

SCHREI schreibt in Bezug auf die UN-Konvention Folgendes: „Das Recht auf Bildung ist einer der fundamentalen Artikel der UN-Konvention über die Rechte des Kindes,

aber auch des Übereinkommens über Rechte von Menschen mit Behinderung“ (SCHREI 2011, S. 11). BIEWER (2009, S. 139) zufolge umfasst dieses Dokument insgesamt 50 Artikel, die sich mit Bereichen, wie Zugang und Barrierefreiheit, Selbstständiges Leben und Einbeziehung in die Gemeinde und Erziehung befassen. Österreich unterzeichnete die "Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen - Behindertenrechtskonvention (BK)" am 26. September 2008, wodurch sich Österreich für die Umsetzung der dortigen Bestimmungen pflichtig machte. Österreich verpflichtete sich damit völkerrechtlich, die in der UN-Konvention festgelegten Standards durch österreichische Gesetze umzusetzen und zu gewährleisten. „Als ‚Behinderung‘ versteht sie die gesellschaftlich bedingte Einschränkung ihrer individuellen Rechte“ (AICHELE 2010, S. 13). Die Konvention setzt also dort an, wo ein gleichberechtigter Gebrauch der fundamentalen Rechte nicht mehr möglich ist. In dieser Hinsicht wird das medizinische Verständnis von Behinderung stark kritisiert und der soziale Ansatz von Behinderung dem Verständnis des Vertragswerkes gleichgestellt⁶¹.

Im Jahr 2001 versuchten die Vereinten Nationen⁶² eine Förderung der Rechte und eine Konvention für den Schutz von Menschen mit Behinderung zu erarbeiten. Nach einem langwierigen, internationalen Diskussionsprozess wurde am 13. Dezember 2006 das Ergebnis unter dem Namen „Convention on the Rights of Persons with Disabilities“ vorgelegt und beschlossen. „Seit Dezember 2006 haben sich über 70 Staaten diesem neuen menschenrechtlichen Übereinkommen angeschlossen“ (AICHELE 2010, S. 12). Die UN-Konvention, so BIEWER (2009, S. 138), konnte seit dem 30. März 2007 von allen Mitgliedstaaten der Vereinten Nationen unterzeichnet werden, wodurch der Wille zu einer Veränderung ausgelöst werden sollte. Die Mitgliedstaaten verpflichten sich mit ihrer Unterschrift für den Aufbau eines integrativen Schul- und Erziehungssystem, sowie für die Sicherstellung des lebenslangen Lernens. Menschen mit einer Behinderung sollen daher adäquate Unterstützungsangebote in ihrem unmittelbaren Umfeld erhalten, um eine für sie bestmögliche schulische Ausbildung anstreben zu können. Hinzu kommt die Bereitstellung von notwendigen Kommunikationsmitteln, wie der Brailleschrift und der Gebärdensprache durch ausgebildete Lehrpersonen. HOLZINGER und WOHLHART verweisen weiters darauf: „schließlich verpflichten sich die

⁶¹ Im medizinischen Ansatz wird Behinderung als Krankheit respektive als körperlicher, seelischer, sowie geistiger Mangel deklariert. Das soziale Verständnis bezieht sich hingegen auf gesellschaftliche Barrieren, die eine Einschränkung hervorrufen können (vgl. AICHELE 2010, S. 13). vgl. Kapitel 2

⁶² Die Vereinten Nationen, die 193 Mitgliedstaaten umfassen, werden im Jahr 1945 gegründet. Österreich tritt 1955 bei (vgl. UNRIC 2011, S. 1)

Vertragsstaaten, behinderten Menschen einen gleichberechtigten Zugang zu allgemeiner Hochschulausbildung, Berufsausbildung, Erwachsenenbildung (...) zu ermöglichen“ (HOLZINGER und WOHLHART 2009, S. 63). Nach AICHELE (2010, 14) breitet sich der Anwendungsbereich der UN-Konvention auf alle denkbaren existentiellen Lebensbereiche aus. Dieses universelle Vertragsinstrument konkretisiert bestehende Menschenrechte in Bezug auf die Lebenssituation von Menschen mit Behinderungen mit dem Ziel, ihre Chancengleichheit in der Gesellschaft zu fördern. Das Vertragswerk stellt in Anlehnung an das MINISTERIUM FÜR ARBEIT, SOZIALES, GESUNDHEIT, FAMILIE UND FRAUEN (2010, S. 1) einen wichtigen Schritt zur Stärkung der Rechte von weltweit rund 650 Millionen Menschen mit Behinderung dar. AICHELE (2010, S. 12) spricht in diesem Zusammenhang von „Spezialrechten“, „Sonderrechten“, oder „speziellen Rechten“. Eine gültige deutsche Version liegt laut BIEWER (2009, S. 139) hingegen noch nicht vor, weshalb es zu Übertragungsfehlern kommen kann⁶³. BIEWER beschreibt dies folgendermaßen: „Viele Begriffsübertragungen sind wegen den damit verbundenen bildungspolitischen Implikationen strittig. Dies lässt sich (...) leicht demonstrieren. Soll etwa ‘inclusive education’ mit ‘inklusive’ oder mit ‘integrative’ Erziehung und Bildung übersetzt werden“ (BIEWER 2009, S. 140)? Für AICHELE (2010, 14f) wird der Begriff „Inklusion“ zum Leitbegriff der Konvention, wodurch eine offenere Haltung gegenüber Menschen mit einer Behinderung und zugleich kein Ausstoß aus der Gesellschaft angestrebt wird. Zudem führt er in Bezug auf den Inklusionsbegriff zwei wesentliche Punkte an. Die Orientierung an diesem Terminus ist einerseits dann erstrebenswert, wenn man den Sinn der Konvention verstehen will. Andererseits betont er, dass der Inhalt und nicht die deutsche Übersetzung entscheidend ist. AICHELES Anliegen ist primär „(...) der realen Vielfalt menschlicher Lebenslagen (...) von vornherein gerecht werden“ (AICHELE 2010, S. 15). Ein Auszug aus Artikel 24 soll nun die Forderungen der UN-Konvention im Bezug auf Erziehung und Bildung von Menschen mit Behinderung⁶⁴ verdeutlichen⁶⁵:

- States Parties recognize the right of persons with disabilities to education. With a view to realizing this right without discrimination and on the basis of equal

⁶³ Stand 2008 (vgl. BIEWER 2009, S. 139)

⁶⁴ vgl. SCHREI 2011, S. 11

⁶⁵ vgl. MINISTERIUM FÜR ARBEIT, SOZIALES, GESUNDHEIT, FAMILIE UND FRAUEN 2010, S. 34f

opportunity, States Parties shall ensure an inclusive education system at all levels and life long learning directed to:

- The development by persons with disabilities of their personality, talents and creativity, as well as their mental and physical abilities, to their fullest potential;
- Enabling persons with disabilities to participate effectively in a free society.
- In realizing this right, States Parties shall ensure that:
 - Persons with disabilities are not excluded from the general education system on the basis of disability, and that children with disabilities are not excluded from free and compulsory primary education, or from secondary education, on the basis of disability
 - Persons with disabilities can access an inclusive, quality and free primary education and secondary education on an equal basis with others in the communities in which they live
 - States Parties shall enable persons with disabilities to learn life and social development skills to facilitate their full and equal participation in education and as members of the community. To this end, States Parties shall take appropriate measures, including:
 - Ensuring that the education of persons, and in particular children, who are blind, deaf or deafblind, is delivered in the most appropriate languages and modes and means of communication for the individual, and in environments which maximize academic and social development.

Zusammenfassend sollen Menschen mit einer Behinderung im Bereich Erziehung und Bildung die Möglichkeit bekommen, ihre Talente zu stärken und ihre Potentiale zu erkennen. Sie sollen keinesfalls vom Schulsystem ausgeschlossen werden und einen Zugang zu einer inklusiven volksschulischen- und weiterführenden Ausbildung erhalten. In den Schulen selbst soll auf ihre Bedürfnisse individuell eingegangen und dementsprechende Methoden und Materialien zur bestmöglichen Förderung zur Verfügung gestellt werden. Eine fundierte schulische Bildung und Erziehung soll ihnen bei der Anerkennung als vollwertige Mitglieder der Gesellschaft und beim Gebrauch ihrer erlernten sozialen Handlungskompetenzen helfen. AICHELE schreibt in Bezug auf Erziehung und Bildung Folgendes: „Bildung soll die menschlichen Möglichkeiten

sowie das Bewusstsein der Würde und das Selbstwertgefühl der Menschen voll zur Entfaltung bringen und die Achtung vor der menschlichen Vielfalt stärken“ (AICHELE 2010, S. 16). Bildung wird demnach als wesentlicher Faktor betrachtet, der weg von der Isolation führen soll. Dies stellt zwar eine konkrete Forderungen dar, doch HOLZINGER und WOHLHART schreiben in Bezug dessen Folgendes: „Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen kann bei weitem noch nicht als erfüllt gelten“ (HOLZINGER und WOHLHART 2009, S. 63). Doch nicht nur die Umsetzung der UN-Konvention durchläuft eine nicht enden wollende Entwicklung, auch die Umsetzung eines integrativen Schulmodells begann in den deutschsprachigen Ländern bereits gegen Ende der 1960er Jahren. So starteten in Österreich erste Initiativen im Hinblick auf ein integratives Schulmodell bereits Mitte der 1980er Jahre. Doch zuvor soll die Bedeutung und Geschichte von Schule im nächsten Abschnitt kurz erläutert werden.

4.1.2 Bedeutung und Geschichte von Schule

„Schulen sind Einrichtungen, in welchen die Vorbereitung von jungen Menschen auf das Erwachsenenalter und das hierzu erforderliche Lehren und Lernen systematisch organisiert sind“ (HAEBERLIN 2001, S. 53). Die Geschichte der Schule muss aus zwei unterschiedlichen Blickwinkeln gesehen werden. Es wird in dieser Hinsicht zwischen dem „höheren Schulwesen“ und dem „niederen Schulwesen“ differenziert⁶⁶. Auch wenn den Schulen von der Antike bis ins 18. Jahrhundert wesentliche Merkmale, wie Lehrpläne, Schulpflicht sowie Klassenunterricht fehlen, wird das „höhere Schulwesen“ dennoch von diesen Institutionalisierungen manipuliert. Es greift zurück bis auf das römische sowie griechische Bildungsideal, welchem jedoch jegliche Solidarität vor Menschen mit einer Behinderung fehlte. „Man bedenke, dass in der griechischen und römischen Kultur die Idee des Lebens und Bildungsrechtes für Kinder mit Behinderungen nicht wirksam war“ (HAEBERLIN 2001, S. 53). Somit lässt sich festhalten, dass das „höhere Schulwesen“ zwar eine Kulturtradition verfolgt, jedoch Menschen mit einer Behinderung von dieser ausgrenzt. Die Entwicklung des „niederen Schulwesens“ lässt sich auf Lese- und Schreibschulen aus dem Mittelalter zurückverfolgen sowie auf Küsterschulen, die unter Einfluss der Reformation und Gegenreformation entstanden. Das „niedere Schulwesen“ war für Kinder aus dem „einfachen Volk“ bestimmt. Die Etablierung der Hilfsschule gehörte ohne Zweifel dem

⁶⁶ vgl. Haeblerlin 2001, S. 53

„niederen Schulwesen“ an. „Die Tradition des ‘Niederen Schulwesen’ beinhaltet den Gedanken der Schulpflicht und damit des Rechts zumindest auf elementare Bildung“ (HAEBERLIN 2001, S. 54). Dennoch lässt sich mit HAEBERLIN (2001, S. 54) folgendes zusammenfassen: Diese Aufteilung des Schulwesens zeigt eine Aufteilung der sozialen Schicht an, die jedoch durch die Einführung eines obligatorischen Besuchs einer Volksschule für alle Kinder aufgehoben wurde. Kinder sollen folglich „durch die in der Schule gebotenen Lernanregungen bestimmte Lernstoffe in bestimmten Zeiten bewältigen“ (HUSCHKE-RHEIN 1994, S. 67). Es wird daher das Ziel verfolgt, „dass die Schule junge Erwachsene entlässt, welchen die ihnen zugewiesenen sozialen Positionen im gesellschaftlichen und beruflichen Gefüge als gerechtfertigt bzw. legitimiert erscheinen“ (HAEBERLIN 2001, S. 54).

4.2 Konzeption eines gemeinsamen Unterrichts

Zunächst galten Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung in der Nachkriegszeit als pflegebedürftig und bildungsunfähig, weil man der Meinung war, dass sie dem Unterricht einer Hilfsschule nicht folgen konnten⁶⁷. Sie wurden daher von der Schule befreit, da sie folglich nicht in der Lage waren Kulturtechniken, wie Lesen, Rechnen oder Schreiben zu erlernen. An dieser Stelle sei jedoch anzuführen, „dass das Junktim von Schulbildung und ‘Kulturtechniken’ offenbar in keinem Schulgesetz fixiert ist, also eine *usuelle Praxis* darstellte“ (SPECK 2005, S. 219; Hervorhebung im Original). In Anlehnung an FORNEFELD (2009, S. 40) wurden zudem ihre Lebenssituation und ihr menschliches Ansehen geringgeschätzt. Nach dem zweiten Weltkrieg wurde daraufhin versucht an Anstaltsstrukturen der 1930er Jahre anzuknüpfen, woraufhin in einigen Hilfsschulen sogenannte Sammelklassen⁶⁸ entstanden. Die Institutionen versuchten also ihre Arbeit wieder aufzunehmen und schafften somit eine einzige außerfamiliäre Umgebung für intellektuell beeinträchtigte Menschen. Die primäre Intention dahinter war das Inkraftsetzen eines Bildungssystems für behinderte Menschen. Dennoch rückten Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung erst in den 1960er Jahren in den Mittelpunkt schulischer Bemühungen.

⁶⁷ vgl. Kapitel 3.3.3

⁶⁸ Sammelklassen gelten als Vorläufer der schulischen Förderung für Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung (vgl. LINDMEIER und LINDMEIER 2006, S. 42).

Doch zunächst sei darauf zu verweisen, dass unmittelbar nach dem zweiten Weltkrieg im Nationalsozialismus tätige Heilpädagog/innen ihre Arbeit erneut in den Anstalten, ohne Einsicht für ihr Handeln, aufnahmen. Es fehlte an Lehrer/innen, an Lehrmaterial und an räumliche Gegebenheiten, weshalb ein ordnungsgemäßer Unterricht kaum möglich war. Die Kinder waren zudem oft unterernährt und befanden sich in einem schlechten Gesundheitszustand. Die Bildungssituation von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung wurde dadurch erschwert, dass die Hilfsschulen Kindern mit Verhaltens- und Lernproblemen vorbehalten war und sie deshalb nur in den seltensten Fällen in den angegliederten Sammelklassen aufgenommen wurden. „Die Bildung von Sammelklassen blieb anfänglich jedoch eher eine Ausnahme, da wenig Interesse an der Integration von Schülern mit geistiger Behinderung in die Hilfsschule bestand. Für die bislang ‘Bildungsunfähigen’ fand keine schulische Erziehung statt“ (FORNEFELD 2009, S. 42). Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung wurden in der Nachkriegszeit noch immer aufgrund des Reichsschulpflichtgesetzes als bildungsunfähig angesehen⁶⁹, und auch „ein deutliches bildungspolitisches Engagement für die Einführung der Schulpflicht für geistig behinderte Kinder und Jugendliche gab es in der Nachkriegszeit weder von Seiten der Anstalten noch von Seiten der Hilfsschulen“ (LINDMEIER und LINDMEIER 2006, S. 42).

Gegen Ende der 1950er Jahre kam es hinsichtlich der schulischen Situation von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung unter Einflussnahme betroffener Eltern zu einem massiven Wandel. Dieser Wandel implizierte zunächst zum einen eine Förderung der bildungsschwachen Kinder, zum anderen sollten staatlich anerkannte schulische Institutionen sowie pädagogische Hilfen, aufgebaut werden. Im Jahr 1958 kam es gerade wegen diesem Engagement betroffener Eltern zur Gründung des Vereins „Lebenshilfe für das geistig behinderte Kind“. Diese Initiative trug maßgeblich dazu bei, dass sich das Recht auf schulische Bildung für Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung durchsetzte und sich schulische Institutionen etablieren konnten. Doch sollten zu Beginn eher Sonderkindergärten, geschützte Werkstätten und heilpädagogische Sonderklassen in den jeweiligen Hilfsschulen errichtet werden, als vielmehr die Sonderschule als eigenständige Schulform. Die 1960er Jahre waren dessen ungeachtet von viel Kritik geprägt, denn einerseits wurden Menschen mit einer

⁶⁹ Zirka 50.000 Kinder mit Behinderung sind in den 1950er Jahren in Deutschland und Österreich aufgrund der anstandslosen Übernahme des Reichsschulpflichtgesetzes ohne schulische Förderung.

intellektuellen Beeinträchtigung aufgrund des damaligen Schulgesetzes von pädagogischen Maßnahmen ausgeschlossen, andererseits wurde das vorherrschende Bildungsverständnis, nämlich die Gleichsetzung der Bildungsfähigkeit mit dem Erlernen von Kulturtechniken, kritisiert. Es entwickelten sich allmählich Verbesserungsvorschläge, die eine Neufassung der Schulgesetze und die Etablierung von publiken Sonderschulen beinhalteten. Diese bewirkten, dass in den 1960er Jahren erste Bildungspläne für Sonderschulen herausgegeben wurden und sich somit ein autonomer Bildungsauftrag verzeichnen ließ. Mit den gesetzlichen Veränderungen war auch das partielle Wegfallen des Begriffs „Bildungsunfähigkeit“ verknüpft. „Kinder und Jugendliche, die aufgrund der Schwere der geistigen Behinderung nicht in die neu entstehenden Schulen für geistig Behinderte aufgenommen werden konnten, wurden nicht mehr automatisch von der Schulpflicht befreit“ (LINDMEIER und LINDMEIER 2006, S. 45).

Man stellte sich nun allmählich die Frage, was mit den Kindern mit einer schweren intellektuellen Beeinträchtigung passieren sollte und wie man die Schulpflicht mit ihrer Behinderung vereinbaren konnte. In Anlehnung an LINDMEIER und LINDMEIER (2006, S. 45f) wurden daher Mindestkriterien für die Aufnahme an Sonderschulen aufgestellt, wie beispielsweise die Sauberkeit der Kinder, die Fähigkeit einfachen Gesprächen zu folgen und zu verstehen, aber auch ein Stadium der physischen Entwicklung, die es ermöglicht an einer Großzahl schulischer Veranstaltungen teilzunehmen, voraussetzen. Einerseits sollten Kinder mit einer schweren intellektuellen Beeinträchtigung zunächst in Tagesstätten untergebracht werden, oder in Heimen leben. „Andererseits wurden zum ersten Mal explizit Erziehungsaufgaben für diesen Personenkreis formuliert und geeignete Erziehungsmethoden reflektiert, wodurch die Bildungsfähigkeit der schwerstbehinderten und pflegebedürftigen Kinder nachhaltig bestätigt wurde“ (LINDMEIER und LINDMEIER 2006, S. 46). Die Konsolidierung des Sonderschulwesens als eigenständige Schulform in den 1970er Jahren brachte es sogar soweit, dass eine Schulförderung für Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung durchgesetzt wurde. Heinz MÜHL schreibt etwa: (...) dass die Einrichtungen für Kinder mit geistiger Behinderung nicht auf Ablehnung und Ausschließung orientiert seien, sondern auf Annahme, Aufnahme und erzieherische Hilfe bis zur Grenze des Menschenmöglichen“ (MÜHL 1984, S. 91). Es sollten daraufhin heterogene Schulklassen eingeführt und erste einheitliche Lehrplangrundlagen entwickelt werden. BUNDSCHUH verweist in diesem

Zusammenhang auf folgende Anforderung: „Dabei erfordert individuelle Förderung zeitintensive und konzentrierte Beschäftigung mit dem betroffenen Kind und seinen Problemen“ (BUNDSCHUH 2010, S. 84).

Doch trugen nicht nur schulische Initiativen zum sonderpädagogischen Strukturwandel bei, sondern auch die Vermeidung eines Verständnis von Heilerziehung der Vorkriegszeit, welches ausschließlich von einer Weiterführung einer ärztlichen Behandlung mit unterschiedlichen Mitteln ausging. „Man musste erst zu einer Neubewertung von geistiger Behinderung und zu neuen humanen Werten gelangen, um die Ansprüche von Menschen mit einer geistigen Behinderung wahrzunehmen und ihr Bildungsrecht durchsetzen zu können“ (FORNEFELD 2009, S. 41). Man erkannte allmählich, dass Behinderung nicht nur im Sinn eines medizinischen Verständnisses zu verstehen ist, sondern auch als Folge sozialer Benachteiligung entstehen kann. Trotz dieser Einsichten hätte es zu Beginn der 1960er Jahre zu einer Verkürzung der Schulzeit für intellektuell beeinträchtigte Menschen kommen können, da zunächst stets soziale Institutionen anstatt Schulen bereitgestellt werden sollten. SPECK schreibt hierzu: „Manche Eltern wären damals mit dieser Lösung zufrieden gewesen, weil sich anfangs das Schulsystem als recht schwerfällig und allzu leistungsorientiert erwies“ (SPECK 2005, S. 219). Es wurde darauffolgend der Entschluss gefasst, dass Kinder mit einer intellektuellen Beeinträchtigung zum einen die „allgemeine Schule“, am ehesten die Volksschule, besuchen können. An diesen Schulen waren in vielen Ländern zumeist sogenannte Sonderklassen eingerichtet, wodurch sich für Kinder die Möglichkeit bot an einem für sie adäquaten Sonderunterricht teilzunehmen. Zum anderen konnten sie sich für den Besuch an einer Förderschule (vormals Sonderschule) entscheiden⁷⁰. Es dauerte jedoch bis in die 1970er an, bis schlussendlich Kindern mit einer schweren intellektuellen Beeinträchtigung der Weg zu einer schulischen Förderung geöffnet wurde.

Bis in die 1970er Jahre galt die „Schule für Geistigbehinderte“⁷¹ zweifellos als die geeignetste Schule für intellektuell beeinträchtigte Kinder, was bis zur gesetzlichen

⁷⁰ Zunächst entstehen in den 1960er Jahren reguläre Sonderschulen. Erst im Laufe der Zeit werden sie in Förderschulen umbenannt, doch erst nachdem entsprechende Änderungen im Gesetz vollzogen wurden (vgl. Bundschuh 2010, S. 31).

⁷¹ Die Autorin bezieht sich in diesem Fall auf die Aussage Specks (vgl. SPECK 2005, S. 219). Damit wird zugleich das Sonderschulwesen verstanden. (vgl. BUNDSCHUH 2010, S. 31) Die Bezeichnung setzte sich

Verankerung des Sonderschulwesens führte sowie deren Anerkennung als eigenständige Schulform. BUNDSCHUH verweist jedoch auf Folgendes: „Nachdem sich das Sonderschulwesen ausdifferenziert hatte, begann aber gleichzeitig auch die Debatte um eine gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder“ (BUNDSCHUH 2010, S. 31). So stellte der Deutsche Bildungsrat im Jahr 1973 fest, dass eine gemeinsame Unterrichtung von Menschen mit einer Behinderung und nichtbehinderten Kindern maßgeblich zu einer positiven sozialen Integration beitragen kann. Es verbreitete sich allmählich die Auffassung, dass Kinder mit einer Behinderung aufgrund ihrer Beschulung in Förderschulen von nichtbehinderten Kindern isoliert werden und dadurch eine Stigmatisierung und Benachteiligungen erfahren. In diesem Zusammenhang trat auch die Überzeugung auf, dass die Teilhabe an der Gesellschaft nur dann für Menschen mit einer Behinderung in Frage kommt, wenn eine schulische Ausbildung an Regelschulen angeboten wird. Aufgrund dieser Ansichten wurde das Sonderschulwesen erstmals kritisch hinterfragt. Bis auf Weiteres sollte anfangs dennoch die Sonderschule als eigenständige Schulform bestehen bleiben, aber der Zugang zu einem integrativen Fördersystem für Kinder mit einer Behinderung dennoch gesichert werden. In den 1970er Jahren erfolgten schließlich in Deutschland erste Modellversuche zur gemeinsamen Unterrichtung von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung und Kindern ohne Behinderung. Laut SPECK (2005, S. 219f) wurden in jüngster Zeit weitere erfolgreiche Versuche durchgeführt, Kinder mit einer intellektuellen Beeinträchtigung und nicht behinderte Kinder gemeinsam, speziell in der Volksschule, zu unterrichten. Dabei machten beteiligte Personen in Bezug auf einen integrativen Unterricht differente Erfahrungen, die zu Kontroversen, auch auf internationaler Ebene, führten.⁷² Dieser Wandel im Schulsystem sollte zu institutionellen Veränderungen in den bestehenden Schulen bewirken, zum anderen die Auflösung der Sonderschulen erreichen. „Trotz Erfolg versprechender Ansätze (...) setzten sich integrative Modelle in den deutschsprachigen Ländern nicht in dem Maße durch, wie es [Elternvertreter/innen; Anm.d.V.] und fachliche [Befürworter/innen; Anm.d.V.] sich wünschten“ (BIEWER 2008, S. 291).

Auch wenn im Vorfeld von der Etablierung integrativer Förderung die Rede ist, verdeutlicht BUNDSCHUH (2010, S. 91ff), dass Kinder mit einer schweren Behinderung

nach Empfehlung der Kulturminister Konferenz im Jahr 1972 durch (vgl. LINDMEIER und LINDMEIER 2006, S. 44).

⁷² vgl. Speck 2005, S. 220ff

noch immer in Förderschulen zurückgewiesen werden dürfen. Das Problem an sich legt er wie folgt offen dar. Lehrer/innen an Volksschulen, aber auch an weiterführenden Schulen schaffen es oft nicht gravierende Lernprobleme zu realisieren und diagnostizieren. MÜHL (1984, S. 100) spricht in dieser Hinsicht einen auf die Schüler/innen abgestimmten Unterricht, eine komplexe Diagnostik, individuelle Lernzielsetzungen und ein Angebot an vielfältigen Unterrichtsmaterialien an. Zudem wird von den Lehrpersonen erwartet, dass sie mit den betroffenen Eltern kooperieren, mit anderen Schulen zusammenarbeiten, Öffentlichkeitsarbeit und Gesundheitsdienste leisten. „Alle diese Aspekte haben zur Konsequenz, dass es für eine Lehrkraft nicht möglich ist, alle Aufgaben innerhalb einer Klassengruppe verantwortlich zu meistern“ (MÜHL 1984, S. 100). Der/Die Lehrer/in sollte zusätzlich genaue Kenntnis über den individuellen Schüler/in aufweisen, um eine dementsprechende Unterrichtsplanung vornehmen zu können. GRAUMANN (2002, S. 180) weist darauf hin, dass die Lehrenden zu jeder Zeit sowohl die Bedürfnisse des einzelnen Kindes, als auch der ganze Gruppe nicht außer Acht lassen dürfen. Denn „Fördermaßnahmen in der Grundschule haben ihr Ziel nicht erreicht, wenn ein Kind vor der Aufnahme in eine Förderschule bzw. eine Schule, die einen speziellen Förderschwerpunkt anbieten, bewahrt wird, sondern erst, wenn es gelingt, ein angstfreies Verbleiben in der Regelschule in einer optimalen Lernsituation zu ermöglichen“ (BUNDSCHUH 2010, S. 92).

4.2.1 Das Modell des gemeinsamen Unterrichts in Österreich

Wie schon im vorherigen Kapitel beschrieben, bietet die Sonderschule einen Platz für Kinder mit einer Behinderung und eröffnet ihnen die Möglichkeit auf eine schulische Ausbildung. Auch FEYERER und PRAMMER (2003, S. 26f) verweisen darauf, dass sie zudem maßgeblich zu einem Rückgang der Isolierung des betroffenen Personenkreises beiträgt. „Wenn bei einem Kind eine mittels Gutachten festgestellte Behinderung vorlag, wurde die ‘Sonderschulbedürftigkeit’ ausgesprochen. In der Folge wurde das Kind in eine Sonderschule eingewiesen“ (HOLZINGER und WOHLHART 2009, S. 58). Dieses Verfahren hatte zur Folge, dass vor allem Kinder aus schlechteren sozioökonomischen und soziokulturellen Bedingungen einer Sonderschule übergeben wurden. Laut HOLZINGER und WOHLHART (2009, S. 58) werden seit den 1950er Jahren vermehrt Kinder als „sonderschulbedürftig“ klassifiziert. Mit dem Ausbau des Sonderschulwesens begann daher die ernstzunehmende Problematik der

gesellschaftlichen Stigmatisierung behinderter Kinder, welche eng mit der Einweisung in diese Schule verknüpft ist⁷³. „Die gesellschaftlichen Veränderungen erzeugen eine Situation, in der die Aussonderung in eine Sonderschule auf massiven Widerstand stößt. (HOLZINGER und WOHLHART 2009, S. 59) FEYERER und PRAMMER schreiben hierzu: „Immer mehr Eltern weigerten sich daher, der Überweisung ihres Kindes in eine Sonderschule zuzustimmen, sodass viele ´still integrierte´ Kinder zwar in der Grund- bzw. Hauptschule verblieben, dort aber bloß ´mitgeschleppt´ wurden und keine ausreichende sonderpädagogische Förderung bekamen“ (FEYERER und PRAMMER 2003, S. 27). Der Widerstand der Eltern zeigte sich vor allem in den 1980er Jahren mit dem Rückgang der Schüleranzahl an Sonderschulen.

Bereits im Jahr 1982 entwickelte eine Sonderschullehrerin, eine Schulpsychologin und Mitarbeiter/innen ein Konzept einer Integrationsklasse für behinderte Kinder. Otto ANLANGER kommentiert diesen Fortschritt auf diese Weise: „Wie es auch des Öfteren im technischen Bereich passiert, dass einfach die Zeit reif für eine Erfindung ist und dass zur selben Zeit an verschiedenen Orten getüftelt wird, so ist es auch in der schulischen Integration“ (ANLANGER 1993, S. 22). Grundideen, wie ein Zwei-Pädagog/innen-System, heterogene Lerngruppen, eine verbale Beurteilung und das Erreichen individuell angepasster Lernziele waren in diesem ersten Konzept durchaus schon ein wesentlicher Bestandteil. Interessant in diesem Kontext erscheint die Tatsache, dass taubstumme Kinder als nicht integrationsfähig deklariert und Kinder mit einer intellektuellen Beeinträchtigung nur eingeschränkt aufgenommen werden sollten. Dieser erste integrative Ansatz wurde anschließend in einer Sonderschule im Burgenland eingereicht, dem Sonderschulinspektor übermittelt, der schlussendlich der Überzeugung war, dass dieses Konzept in praktischer Hinsicht nicht durchführbar sei. Nichts desto trotz entstand aufgrund großen Engagement betroffener Eltern im Jahr 1984, aufbauend auf Konzepte aus Deutschland, Italien und Nordeuropa, die erste Integrationsklasse in Oberwart im Burgenland. Es waren besonders Eltern von behinderten und nichtbehinderten Kindern, die bereits in Kindergärten Einsicht in integrative Erziehungsmaßnahmen hatten und positive Erfahrungen erlebten, engagiert. FEYERER und PRAMMER (2003, S. 27) machen deutlich, dass sie der Auslöser der Reform waren, indem sie Druck auf die Behörden ausübten, Öffentlichkeitsarbeit

⁷³ In Italien wurde daraufhin die Sonderschule im Jahr 1976 sogar abgeschafft (vgl. HOLZINGER und WOHLHART 2009, S. 59).

leisteten, sich in Gruppen zusammenschlossen und Symposien organisierten. „In unserer Kommunikationsgesellschaft können die Medien sehr viel bewirken, auch gegen die scheinbar uneingeschränkte Macht der Politiker“ (ANLANGER 1993, S. 42). Zusätzlich mussten die Eltern wirksame Gründe gegenüber den Lehrer/innen, Schulleiter/innen und Eltern nichtbehinderter Schüler/innen finden, um sie von einer integrativen Beschulung zu überzeugen. Bereits überzeugte Lehrer/innen, Direktor/innen, sowie Therapeut/innen boten ihre Unterstützung bei der Umsetzung eines integrativen Unterrichts an. Laut FEYERER (1998, S. 24) darf jedoch nicht außer Acht gelassen werden, dass auch diese Berufsgruppen zu Beginn der Reform diesem Modell eher mit Skepsis sowie Ablehnung gegenüberstanden. Einen wichtigen Unterstützungskreis bildeten in dieser Situation auch verantwortliche Politiker/innen, die für die Art der Beschulung offen waren. Auch von Seiten der Schulbehörden, die anfangs noch zum Teil skeptisch diesem Ansatz gegenüberstanden, wurde Unterstützung bei der Etablierung des Integrationsmodells angeboten. „Obwohl die einzelnen Gruppen durchaus sehr konträre Standpunkte vertraten und zum Teil noch immer vertreten, gelang es, den Dialog offen zu halten, sodass innerhalb eines Jahrzehnt eine der größten Schulreform stattfinden konnte“ (FEYERER und PRAMMER 2003, S. 27f). Weitere Integrationsklassen folgten in der Steiermark und in Tirol.

Seit dem Jahr 1986 gilt der Grundsatzterlass „Körperbehinderte oder sinnesbehinderte Kinder im Schulwesen Österreichs“, womit erstmals eine rechtliche Grundlage für die Integration von Kindern mit einer Behinderung entwickelt wurde. Es lässt sich jedoch feststellen, dass dieser nur für eine spezifische Gruppe von behinderten Kindern galt. Die gesetzlichen Grundlagen für das Integrationsmodell und somit die offizielle Zustimmung zur Durchführung von integrativen Ansätzen für alle Menschen mit einer Behinderung wurden erst mit der 11. SchOG-Novelle⁷⁴ 1988 geschaffen. Zudem wurde im Unterrichtsministerium eine eigene Arbeitsgruppe installiert, die Rahmenkonzepte für diese neue Form des Unterrichtens entwickeln sollten. HOLZINGER und WOHLHART schreiben hierzu: 10 % der Sonderschulklassen eines Bundeslandes durften ab diesem Zeitpunkt integrativ geführt werden. Diese 10 % Klausel stieß schnell an ihre Grenzen, da die Zahl der Schulversuchsanträge ständig anstieg“ (HOLZINGER und WOHLHART 2009, S. 59). ANLANGER (1993, S. 116) zufolge führe gerade dieser Konzeptentwurf zu

⁷⁴ Mit dieser Bezeichnung ist die Novellierung des Schulorganisationsgesetzes gemeint. Damit im Zusammenhang stehen beispielsweise Bundesgesetze wie das Schulpflichtgesetz oder das Schulunterrichtsgesetz (vgl. FEYERER 1998, S. 11).

neuen Schwierigkeiten. Vor allem in Wien, in der Steiermark und in Oberösterreich entstanden darauffolgend unzählige integrative Unterrichtsmodelle, wobei die Eröffnung von neuen Versuchsklassen bis zum Schuljahr 1993/1994 limitiert war. Die Intention dahinter war eine ausreichende Testung und Evaluierung der bisherigen Methoden und didaktischen Konzepten, sowie der momentanen Rahmenbedingungen. Bereits in dieser ersten Phase, die durch ein vorsichtiges Herantasten an das neue System geprägt war, wurden bei den einzelnen Schulversuchen wissenschaftliche Begleiter/innen zur Verfügung gestellt. Diese entwickelten zusätzlich Fort- und Weiterbildungslehrgänge für Integrationslehrer/innen, woraus sich eine dreisemestrigere Ausbildung für diese Lehrerschaft entwickelte. So wurde auch an den pädagogischen Akademien entscheidend reagiert, in dem man den Lehrplan den gegebenen Umständen anpasste und die integrative Erziehung zu einem wesentlichen Bestandteil der Ausbildung wurde. Denn „1993 wurde mit der 15.SchOG-Novelle die Integration behinderter Kinder als Aufgabe der Volksschule gesetzlich festgeschrieben (...). 1996 wurde die Integration im Bereich der Sekundarstufe I mit der 17. SchOG-Novelle trotz heftiger Widerstände der Lehrgewerkschaft als Aufgabe der Hauptschule und der Unterstufe der allgemeinbildenden höheren Schulen beschlossen“ (FEYERER 1998, S. 11). Seitdem ist der integrative Unterricht an Volksschulen sowie in der Sekundarstufe I im österreichischen Schulsystem verankert. In ganz Österreich werden nun Studien zufolge mehr als 50% der Kinder mit einer Behinderung in Integrationsklassen unterrichtet. In Anlehnung an FEYERER und PRAMMER (2003, S. 28f) und FEYERER (2009, S. 75) werden nachfolgend die wesentlichen Eckdaten festgehalten. Gestützt auf HOLZINGER und WOHLHART (2009, S. 64ff) soll anschließend das Feststellungsverfahren von SPF dargestellt und deren Auswirkung auf das Kind sowie das Mitspracherecht der Eltern näher erläutert werden:

- 1984: Die erste Integrationsklasse in einer Volksschule wird im Burgenland errichtet
- 1988: Gesetzliche Grundlagen werden für integrative Unterrichtsmodelle entwickelt. Im Zusammenhang dessen wird die erste Integrationsklasse in der Sekundarstufe etabliert (ebenfalls im Burgenland)
- 1989: Ein Rahmenkonzept wird vom Bundesministerium für Unterricht und Kunst als Anleitung für integrative Schulversuche herausgegeben. Im Zuge

dessen wird die wissenschaftliche Begleitung, die sich durch eine Betreuung und durch einen landesweiten Austausch auszeichnen, eingerichtet.

- 1991: Die erste Schulevaluation von integrativen Modellen wird durchgeführt.
- 1992: Zum ersten Mal werden Kinder mit einer intellektuellen Beeinträchtigung in der Sekundarstufe I in den integrativen Unterricht eingegliedert (in Wien und in der Steiermark)
- 1993: Von Sonderschulen, die ab diesem Jahr auch sonderpädagogische Zentren genannt werden, wird erwartet, dass sie die Integration von Kindern mit einer Behinderung in das Regelschulwesen unterstützen. Durchführung der 11. SchOG-Novelle.
- 1996: Der gemeinsame Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Kindern wird gesetzlich verankert. Festsetzung der 17. SchOG-Novelle.
- 2000: Der integrative Unterricht bekommt viele Befürworter/innen, denn es werden im Schnitt 50 % der behinderten Kinder integriert, wobei es große Differenzen innerhalb der Bundesländer gibt.
- 2001: Die Integration von behinderten Kindern ab der 9. Schulstufe wird jedoch von der Regierung nicht akzeptiert.
- 2005: Der Begriff „Schulunfähigkeit“ wird durch „Schulbesuchsunfähigkeit“ ersetzt.
- 2008: Im September wird ein neuer Sonderschullehrplan entwickelt und durchgesetzt. Dieser ist gekennzeichnet durch eine verstärkte Orientierung an den Lehrplänen der Volks- und Hauptschule.

4.2.2 Feststellung des SPF und Mitsprache Recht der Eltern

Im Jahr 2000 gaben viele Kritiker/innen ihre Befürchtungen in Bezug auf einen integrativen Unterricht auf und zeigten sich offener den neuen Herausforderungen. Kinder mit einer Behinderung hatten ab diesem Zeitpunkt verstärkt die Möglichkeit die Sonder-, die Volks- und die Hauptschule sowie die Unterstufe der Sekundarstufe I zu besuchen. Mit dieser Erneuerung haben betroffene Eltern, BIEWER (2008, S. 292) zufolge, ab 1993 für die Grundstufe, sowie ab 1996 für die Sekundarstufe I⁷⁵ die Entscheidungskompetenz, eine adäquate Schulform für ihr Kind auszuwählen. Sie erhalten somit vermehrtes Mitspracherecht in Bezug auf die schulische Laufbahn ihrer

⁷⁵ vgl. BIEWER 2009, S. 210

Kinder. BUNDSCHUH macht in diesem Zusammenhang darauf aufmerksam: „Gerade seitens der Eltern fanden sich die deutlichsten Integrationsimpulse“ (BUNDSCHUH 2010, S. 88).

Wenn eine sonderpädagogische Förderung bereits vor dem Schuleintritt erwartet wird und es deutliche Hinweise auf einen SPF⁷⁶ gibt, ergeben sich mehrere Möglichkeiten, diesen festzustellen. Die Definition von SPF lautet in Anlehnung an das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur wie folgt:

„§ 8. (1) Der Bezirksschulrat hat den sonderpädagogischen Förderbedarf für ein Kind auf Antrag der Eltern oder sonstigen Erziehungsberechtigten des Kindes, auf Antrag des Leiters der Schule, dem das Kind zur Aufnahme vorgestellt worden ist oder dessen Schule es besucht oder sonst von Amts wegen festzustellen, sofern dieses infolge physischer oder psychischer Behinderung dem Unterricht in der Volks- oder Hauptschule oder im Polytechnischen Schule ohne sonderpädagogische Förderung nicht zu folgen vermag, aber dennoch schulfähig ist“ (BMUKK 2011, S. 1).

Dieser Ansicht nach ist ein Kind mit einer Behinderung nicht im Stande dem Unterricht zu folgen und es muss entweder eine physische, oder eine psychische Behinderung vorliegen. Dadurch wird die Gruppe der Kinder, die einen SPF zugesprochen bekommen, stark eingegrenzt. HOLZINGER und WOHLHART (2009, S. 69) verweisen in diesem Zusammenhang auf die Unbestimmtheit dieser Definition. „Während Körper- und Sinnesbehinderungen noch relativ einfach erfassbar und feststellbar sind, ist dies bei anderen Formen von Behinderungen bedeutend schwerer“ (HOLZINGER und WOHLHART 2009, S. 69f). Auch BUNDSCHUH (2010, S. 86) befasst sich mit der Unklarheit dieses Begriffs und erläutert in seinen Ausführungen, dass die Feststellung eines SPF nicht zwingenderweise die Aufnahme in eine Förderschule bedeutet, da er nur eine besondere Bedürftigkeit postuliert. Somit sagt der Begriff noch nichts über die Art der Beschulung und des Lernverhaltens eines behinderten Kindes aus. Bedeutet er im psychologischen Sinn etwa eine Beobachtung von Verhaltensweisen, wie Wahrnehmung oder Motorik, die durch gezielte pädagogische Maßnahmen gefördert werden, so impliziert er im pädagogischen Sinn eine Bereitstellung von gezielten

⁷⁶ vgl. Kapitel 2.3.4

therapeutischen, didaktischen und pädagogischen Materialien im Sinne des Kindes. „Als Ergebnis kann festgestellt werden, dass der Begriff ‘Sonderpädagogischer Förderbedarf’ unklar und damit je nach Situation und ‘spezieller Realität’ interpretationsbedürftig ist. (...) Positiv gesehen, weist dieser Terminus auf wichtige Funktionen und Aufgaben im (sonder-) pädagogischen Diskurs und auf zukünftige Problemstellungen hin“ (BUNDSCHUH 2010, S. 86f). Nichts desto trotz ist CLOERKES der Meinung, „(...) dass der für das Schulwesen maßgebliche institutionalisierter Behinderungsbegriff der des ‘Sonderpädagogischen Förderbedarfs’ [ist; Anm.d.V.]“ (CLOERKES 2007, S. 70).

Sowohl betroffenen Eltern, als auch die jeweilige Schulleitung können einen Antrag zur Feststellung eines SPF beim Bezirksschulrat stellen. Es kann zusätzlich, wenn dies erforderlich erscheint, ein schul- oder amtsärztliches Attest durchgeführt werden. Mit Zustimmung der Eltern besteht als weitere Möglichkeit die Erstellung eines schulpsychologischen Gutachtens, mit dem weitere Diagnosen von Personen, die das betroffene Kind zuvor betreut haben, herangezogen werden können. Abschließend wird der Antrag vom Bezirksschulrat einem/einer Leiter/in eines sonderpädagogischen Zentrums übergeben. „Das Verfahren endet mit dem Bescheid der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs. Gegen diesen Bescheid können Eltern beim Landesschulrat berufen“ (HOLZINGER und WOHLHART 2009, S. 65). Nachdem ein SPF bei einem Kind festgestellt wurde, hat der Bezirksschulrat die Aufgabe Eltern über die in Frage kommenden Schulformen aufzuklären. Entscheiden sich die Eltern für eine integrative Beschulung, muss sich der Bezirksschulrat um entsprechende integrative Formen bemühen respektive falls diese – noch - nicht vorhanden sind zu Verfügung stellen. „Dieses Recht ist unabhängig von Art und Schweregrad der Beeinträchtigung, die zur Feststellung des SPF geführt haben“ (HOLZINGER und WOHLHART 2009, S. 65). Im Fall einer integrativen Beschulung können Eltern zwischen einer Einzelintegration und einer Integrationsklasse wählen⁷⁷. Die Entscheidung der Eltern kann jedoch vom jeweiligen Bundesland abhängig gemacht werden, denn FEYERER (2009, S. 80) stellt fest, dass in der Steiermark 82 % der Kinder mit einem SPF in integrativen Klassen beschult werden, hingegen in Niederösterreich nur 32 %. Diese Tatsache lässt sich damit erklären, dass in der Steiermark vermehrt Integrationsklassen und kaum Sonderschulen vorzufinden sind und damit das Angebot an integrativen Unterricht

⁷⁷ vgl. Kapitel 4.3

deutlich höher ist, als in Niederösterreich, wo ein konträres Bild festzustellen ist. Auch BIEWER (2009, S. 210) stellt fest, dass in den östlichen Bundesländern, eine Ausnahme bildet Niederösterreich, integrative Schulmodelle dominieren, während in den westlichen Bundesländern Sonderschulstrukturen stärker verankert sind. Es lässt sich dennoch im Allgemeinen festhalten, „dass die Beratung offensichtlich wirksam ist, d.h. Eltern richten sich vielfach nach der bei der Beratung geäußerten Meinung, sofern sie sich nicht von vornherein für eine bestimmte Schulform entschieden hatten“ (HOLZINGER und WOHLHART 2009, S. 79).

Laut HOLZINGER und WOHLHART (2009, S. 66f) haben Kinder mit SPF mindestens in einem Fach den Anspruch einer sonderpädagogischen Förderung. Das bedeutet für sie, dass sie in diesem Gegenstand nach dem Sonderschullehrplan unterrichtet werden. Die in Anspruch genommene Förderung wird üblicherweise im Zeugnis vermerkt, jedoch ist dieser Vorgang nicht verpflichtend. „Es ist also festzuhalten, dass die Zuerkennung eines SPF und die darauf folgende Einstufung in einen Sonderschullehrplan Auswirkungen auf die weitere mögliche Bildungslaufbahn eines Kindes haben“ (HOLZINGER und WOHLHART 2009, S. 66f). Zudem stellen HOLZINGER und WOHLHART (2009, S. 70) fest, dass regionale Unterschiede zwischen den Bundesländern existieren, so werden in Wien prozentuell mehr Schüler und Schülerinnen mit SPF attestiert, als in Tirol. Sie weisen darauf hin, dass es womöglich mit der Festmachung des SPF am einzelnen Kind zu tun hat. FEYERER meint hierzu: „Nicht mehr das einzelne Kind, sondern das gesamte Lernsystem soll im Blickpunkt von Diagnose und Förderung stehen“ (FEYERER 2009, S. 74).

4.3 Integrative Unterrichtsformen in Österreich

In Zusammenarbeit des Bundesministeriums mit zielbewussten Vertreter/innen von integrativen Schulformen entsteht die Entwicklung von adäquaten Rahmenkonzepten für einen integrativen Unterricht in Österreich. Existieren zu Beginn noch viele verschiedene integrative Ansätze, so bildeten sich im Laufe der Zeit vier unterschiedliche Modelle heraus⁷⁸:

⁷⁸ vgl. FEYERER 2003, S. 30ff; vgl. HOLZINGER und WOHLHART 2009, S. 81ff

- Die Integrationsklasse
- Die Stützlehrer/inklasse
- Die Kooperationsklasse
- Die Klein- oder Förderklasse

In dieser Hinsicht sei jedoch auf folgende Tatsache hinzuweisen: „Aus heutiger Sicht sind von diesen Modellen nur mehr zwei betrachtenswert, da die anderen beiden schon im Verlauf der Schulversuchszeit immer mehr an Bedeutung eingebüßt haben“ (HOLZINGER und WOHLHART 2009, S. 82). HOLZINGER und WOHLHART sprechen in diesem Zusammenhang von der Integrationsklasse und von der Stützlehrer/inklasse. „Das Modell der Stützlehrerklassen bot sich dabei vor allem für Schulen im ländlichen Raum mit wenigen sonderpädagogisch adressierten Kindern an, während in Städten eher auf das Modell der Integrationsklasse gesetzt wurde“ (BIEWER 2009, S. 210).

4.3.1 Die Integrationsklasse

Die Integrationsklasse, bei der Kinder mit einer Behinderung nicht aufgrund des Schweregrades ihrer Behinderung vom Unterricht ausgeschlossen werden, entspricht am ehesten den Vorstellungen der Elterninitiativen. Angebote zur sonderpädagogische Förderung werden, laut FEYERER, „so weit wie möglich im Rahmen einer inneren Differenzierung mittels Individualisierung durchgeführt“ (FEYERER 2003, S. 30). Integrationsklassen zeichnen sich zum einen dadurch aus, dass in etwa fünf Kinder mit einer Behinderung gemeinsam mit Kindern ohne Behinderung von zwei Lehrer/innen im Team unterrichtet werden, zum anderen wird die Gesamtschüleranzahl innerhalb einer Klasse auf etwa 20 Schüler/innen reduziert. Damit soll sowohl das soziale Lernen gefördert, als auch die Gegebenheiten auf möglichst viele soziale Kontakte innerhalb der Klasse geboten werden. Zusätzlich soll durch diese Art des integrativen Unterrichts die Auflösung von Leistungsgruppen.⁷⁹, sowie die Beschulung behinderter Kinder nach verschiedenen Lehrplänen, verhindert werden. Zudem bemüht man sich, neben dem Frontalunterricht, einen fächerübergreifenden Unterricht sowie einen Unterricht mit einem vorgesehenen Wochenplan anzubieten. In Integrationsklassen werden zusätzlich alternative Leistungsbeurteilungen angestrebt, wie etwa der Verzicht auf Zensuren, sowie Lehrplananmerkungen im Zeugnis. In einer Integrationsklasse kommt es nur in

⁷⁹ vgl. FEYERER 2003, S. 30

Ausnahmefällen zu einer Trennung der behinderten und nichtbehinderten Schüler/innen, denn die Überlegung dahinter ist das gemeinsame Leben und Lernen zu fördern und einen zielfferenten Unterricht anzubieten. Dies bedeutet, dass sich Schüler/innen mit und ohne SPF differente Ziele setzen können und individuell nach diesen gefördert werden. HOLZINGER und WOHLHART fassen die wesentlichsten Punkte folgendermaßen zusammen: „So ausgestattet mit qualifizierten Lehrer/innen, die im Team ihre unterschiedlichen Kompetenzen einbringen, mit Schüler/innen, die das ganze Spektrum von Vorbedingungen und Begabungen ausschöpfen, unterrichtet in binnendifferenzierter, zielfferenter Form, ist die Integrationsklasse das bei weitem leistungsfähigste Instrument der Integration in Österreich“ (HOLZINGER und WOHLHART 2009, S. 86).

4.3.2 Die Stützlehrer/inklasse

HOLZINGER und WOHLHART (2009, S. 86) führen drei Punkte an, die erklären sollen, weshalb trotz der Dominanz von Integrationsklassen dennoch viele Kinder eine Stützlehrer/inklasse besuchen. Es sind dies:

- die geographische Lage Österreichs
- das Prinzip der wohnortnahen Integration
- die Politik der Förderung von Kleinschulen

Der Unterschied zu einer Integrationsklasse ist nichts desto trotz fließend und schwer festzustellen. „Kennzeichnend für die Stützlehrerklasse ist, dass die volle Zahl der Kinder mit SPF nicht erreicht ist, ab der ein/eine Sonderschulehrer/in mit seiner/ihrer ganzen Lehrverpflichtung in dieser Klasse eingesetzt wird“ (HOLZINGER/WOHLHART 2009, S. 87). Ein Zwei-Pädagog/innen-System, so wie es in einer Integrationsklasse arrangiert ist, ist bei weitem nicht in allen Stunden der Schulwoche durchführbar. Daher ist es von Vorteil ein Förderprogramm festzusetzen und ein förderliches Umfeld zu schaffen, auch wenn der/die Stützlehrer/in nicht in der Klasse anwesend ist. Der/Die Stützlehrer/in kann nämlich kaum in den vorgeschriebenen und verfügbaren Stunden mit einem Kind mit sonderpädagogischen Förderbedarf die Lehrinhalte einer Schulwoche vollkommen aufarbeiten, eher vergrößern sich die Lernrückstände aufgrund einer derartigen Vorgehensweise immer mehr. Es ist daher unumgänglich,

dass der/die Klassenlehrer/in gut im Team mit dem/der Stützlehrer/in zusammenarbeiten kann. Daher muss es dem/der Klassenlehrer/in HOLZINGER und WOHLHART (2009, S. 86f) zufolge gelingen, erforderliche Differenzierungsmaßnahmen durchzuführen. „Es gilt, konkrete Unterrichtsvorhaben im Team zu planen und zu realisieren. Aufgabe der beteiligten Fachleute ist es dabei aber nicht nur, einen inhaltlichen Beitrag zu leisten, sondern den Teampartner/innen die dahinter stehenden Absichten, Ziele und methodische Setzungen klarzulegen“ (HOLZINGER und WOHLHART 2009, S. 88). Das heißt, es muss jeder im Team über die einzelnen Schritte im Unterricht Bescheid wissen und nachvollziehen können, weshalb einzelne Maßnahmen gesetzt werden. So bleibt die Handlungsfähigkeit, auch bei Abwesenheit eines/einer Kollegen/in, aufrecht. Bei diesem Modell werden ein oder zwei behinderte Kinder gemeinsam mit Kindern ohne Behinderung in einer Volksschule unterrichtet. Dabei kommt es auf den Ausprägungsgrad der jeweiligen Behinderung der Kinder an, wie viele Wochenstunden (drei bis sechs) dem/der Volksschullehrer/in ein/e Sonderschullehrer/in als Unterstützung zur Verfügung steht. Eine wichtige Aufgabe des/der Stützlehrer/in ist es, den/die Volksschullehrer/in hinsichtlich der Förder- und Differenzierungsmaßnahmen für die behinderten Kinder zu beraten. Der/Die Stützlehrer/in soll im Unterricht darauf achten, dass er/sie stets bedarfsorientiert und flexibel fördert und unterstützt. Im Fall von Kindern mit einer intellektuellen Beeinträchtigung gestaltet sich dieser Prozess meist unterrichtsbegleitend, beziehungsweise wird die Unterstützung des Kindes auf ein individuelles Programm angepasst. In Anlehnung an FEYERER (2003, S. 32) lässt sich festhalten, dass eher im ländlichen Raum auf das Stützlehrer/inmodell zurückgegriffen wird, da zumeist für ein Zwei-Pädagog/innen-System zu wenig Kinder mit einer Behinderung in den Klassen anzutreffen sind. Neben dieser Form des integrativen Unterrichts gibt es die Möglichkeit einer Einzelintegration von Kindern mit SPF ohne Stützlehrer/ineinsatz.⁸⁰

4.3.3 Die Kooperationsklasse

Die kooperative Klasse verfolgt primär die Intention behinderte Kinder, die eine Sonderschule besuchen, entsprechend ihrer Voraussetzungen sowie ihres Behinderungsgrades mit nicht-behinderten Kindern, für einige Stunden gemeinsam in einer „normalen Klasse“ zu unterrichten. Das Ausmaß der gemeinsamen Unterrichtszeit

⁸⁰ vgl. HOLZINGER und WOHLHART 2009, S. 89f

kann von einzelnen Stunden oder gemeinsamen Tätigkeiten, bis zur vollkommenen Unterrichtszeit reichen. „Durch eine möglichst enge räumliche Verbindung sollen zwischen den behinderten SchülerInnen einer Sonderschulklasse und den nichtbehinderten Kindern einer Hauptschulklasse zumindest lockere Sozialkontakte entstehen können.“ (FEYERER 2003, S. 32) Zwei wichtige Merkmale der Kooperationsklasse sind zum einen die Führung von zwei eigenständigen Klassen, zum anderen die Festsetzung des gemeinsamen sowie individuellen Lernens nach dem Stundenplan. FEYERER (2003, S.33) verweist darauf, dass kooperative Klassen stets dort geführt werden, wo die Skepsis gegenüber integrativen Unterrichtsformen noch großteils besteht und eine Gefährdung des „normalen“ Unterrichts durch die Integration behinderter Kinder gesehen wird.

4.3.4 Die Klein-oder Förderklasse

Das Modell der Kooperationsklasse wird bereits seit Mitte der 1980er Jahre an Hauptschulen angewendet, um eine Reduzierung von Sonderschulklassen zu erreichen. Förderklassen bieten Kindern mit Behinderung, welche dem Unterricht der allgemeinen Schule nicht, oder nur unzureichend folgen können, die Möglichkeit in Kleinklassen (sechs - elf Schüler/innen) unterrichtet zu werden. Das heißt, sie werden nach den Lernzielen der Volksschule respektive der Hauptschule unterrichtet, mit der Absicht, diese am Ende eines Schuljahres auch zu erfüllen. Deshalb wird bei diesem Modell darauf geachtet, dass der Unterricht auf ihre Behinderungsart abgestimmt ist und nach sonderpädagogischen Grundsätzen mit einem/einer Sonderschullehrer/in gearbeitet wird. „Ziel der Kleinklasse ist es vor allem die baldige Rückführung der SchülerInnen in die Regelklasse oder zumindest die teilweise Erreichung eines Hauptschulabschlusses“ (FEYERER 2003, S. 34).

Ein Grund, weshalb sich Klein- bzw. Förderklassen und auch Kooperationsklassen nicht in Österreich durchsetzen können, ist eine unzureichende Erfüllung der Integration von Kindern mit einer Behinderung. HOLZINGER und WOHLHART verweisen darauf, „dass schon in deren Definitionen nur ein halbherziges Bekenntnis zur Integration zum Ausdruck kam“ (HOLZINGER und WOHLHART 2009, S. 82f). FEYERER (2003, S. 35) zufolge gibt es österreichweite Zustimmung für eine getrennte Beschulung mit nur wenigen Sozialkontakten zu nichtbehinderten Schüler/innen, speziell im Fall von

Kindern mit einer intellektuellen Beeinträchtigung. Im Gegensatz dazu finden sich dennoch Belege, dass eine integrative Unterrichtsform dann realisierbar ist, wenn man sich dafür einsetzt. In Anlehnung an BUNDSCHUH (2010, S. 88) wird deutlich, dass Eltern behinderter Kinder vorwiegend einer integrativen Erziehung, sowohl im Kindergarten, als auch in schulischen Institutionen, positiv gesinnt sind. Dies wird vor allem durch sozialpsychologische Erkenntnisse, aber auch durch deren humanitäre Überzeugungen maßgeblich beeinflusst.

MAIKOWSKI und PODLESCH (1994, S. 341ff) filtern zusätzlich wesentliche Faktoren in Bezug auf eine gemeinsame Beschulung heraus. Zunächst sprechen sie ein kooperatives System an, bei dem die Kooperation von Grund- und Sonderschule im Vordergrund steht. Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung bekommen dadurch die Möglichkeit in Kontakt mit nicht-behinderten Kindern zu treten. Zudem lassen sich Erfolge beim Erlernen der Kulturtechniken und der Fähigkeiten in Bereichen wie „Bewegung“ und „Öffentlichkeit“ verzeichnen. Kinder ohne Behinderung agieren in dieser Hinsicht als „Tutoren“. Im Fall einer Einzelintegration zeichnet sich eine Verbesserung der sprachlichen,- sozialen,- und lebenspraktischen Kompetenzen ab. „Allerdings wird es in höheren Klassen schwieriger, den Unterricht so differenziert zu gestalten, dass daran auch noch die geistig behinderten Schüler [und Schülerinnen; Anm.d.V.] mit Gewinn teilnehmen können. Deshalb kommt es häufig zu stärkerer Betonung äußerer Differenzierungsformen“ (MAIKOWSKI und PODLESCH 1994, S. 342). Gegenüber den bereits vorgestellten Modellen werden Schüler/innen in integrativen Schulversuchen „als Schüler [und Schülerinnen; Anm.d.V.] ihrer Klasse eingestuft, mit allen sich daraus ergebenden Konsequenzen: volle Teilnahme am Unterricht, Orientierung am Lehrplan der Grundschule unter Berücksichtigung individueller Differenzierungen“ (MAIKOWSKI und PODLESCH 1994, S. 342.) Aufgrund dessen kann es zu einer didaktischen sowie methodischen Umstrukturierung des Unterrichts kommen. So werden zum Beispiel anstelle eines Frontalunterrichts freie Lernphasen angeboten. Zusätzlich wird sinnlich-konkretes Handeln in den Vordergrund des Unterrichts gerückt, therapeutische Hilfen und Projektarbeiten offeriert und eine heterogene Ausrichtung bei der gemeinsamen Beschulung verstärkt empfohlen. Für die Umsetzung dieser Forderung ist es jedoch notwendig, ein Zwei-Pädagog/innen-System einzuführen und die Schüleranzahl zu reduzieren.

4.4 Allgemein bildende Pflichtschulen in Österreich

Die Allgemeine Schulpflicht besteht für jedes Kind in Österreich, welches sich dauerhaft in Österreich aufhält und sie beginnt mit dem auf Vollendung des sechsten Lebensjahres folgenden 1. September⁸¹. Die Dauer der Schulpflicht beträgt neun Jahre, die mit den folgenden Schulformen, welche als allgemein bildende Pflichtschulen bezeichnet werden, als erfüllt gilt⁸²:

- **Grundstufe:** In den ersten vier Schuljahren (6.-10. Lebensjahr) besuchen Kinder entweder eine Volks- oder eine Sonderschule
- **Sekundarstufe I:** Zwischen dem fünften und achten Schuljahr (10.-14. Lebensjahr) haben Schüler/innen die Möglichkeit eine Hauptschule, eine allgemein bildende höhere Schule, eine Volksschule sowie eine Sonderschulstufe zu besuchen.
- **Sekundarstufe I:** Im neunten Schuljahr (14./15. Lebensjahr) können Schüler/innen zwischen einem polytechnischem Lehrgang⁸³, einer mittleren bzw. höheren Schule sowie einem Weiterbesuch in einer Volks- Haupt- oder Sonderschule wählen, falls sie deren Lernziele noch nicht erfüllt haben⁸⁴

Im Allgemeinen verfügt Österreich BIEWER (2009, S. 208) zufolge über ein ausgebautes Sonderschulwesen, welches nach Behinderungskategorien gegliedert ist. Die Grundstufe, welche die Schulstufen 1-4 umfasst, weist ein Konzept einer Einheitsschule auf. Ab der Sekundarstufe I kommt es zu einer „strikten Trennung nach vermeintlichen Begabungstypen im Sinne einer äußeren Differenzierung“ (BIEWER 2009, S. 208).

Die folgende Abbildung zeigt eine aktuelle Übersicht der Schulformen in Österreich.

⁸¹ vgl. WIEN.AT 2011, S. 1

⁸² vgl. BMUKK 2010, S. 1

⁸³ vgl. BMUKK 2010, S. 4f

⁸⁴ Die Sekundarstufe II, bestehend aus Allgemein bildende höhere Schulen, Berufsbildende höhere Schulen, Berufsbildende mittlere Schulen, Berufslehre und Berufsschule, wird nicht mehr angeführt, da sie für diese Diplomarbeit nicht relevant ist. Für nähere Informationen siehe Abb. 3.

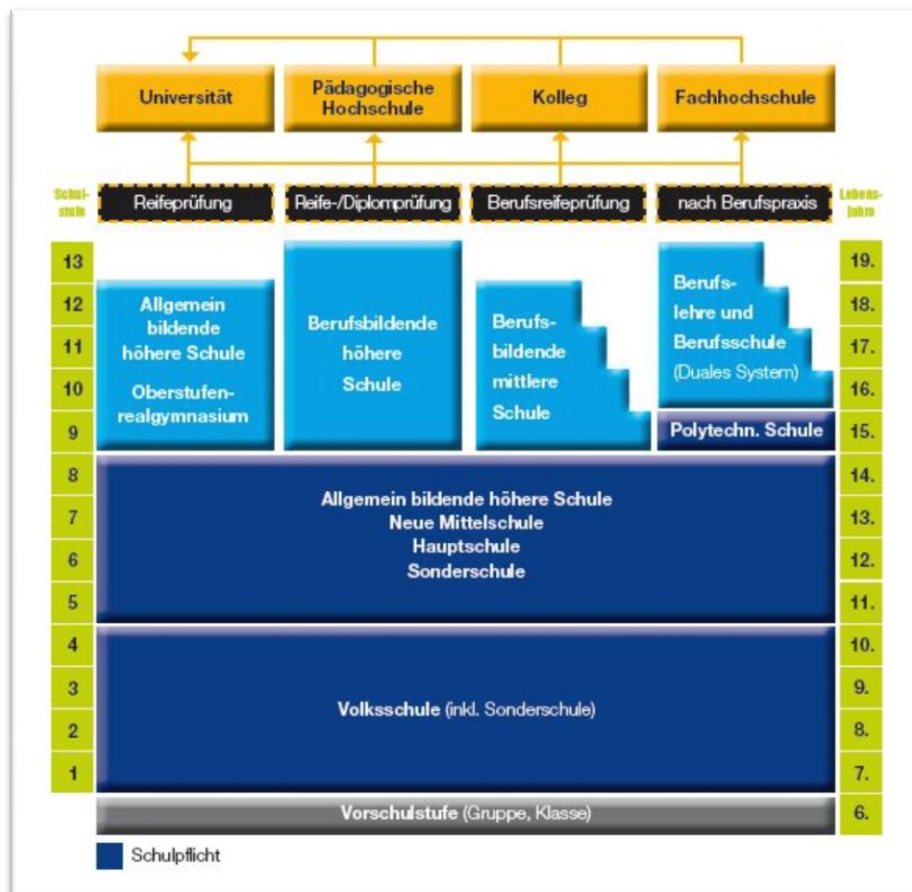


Abbildung 3: Übersicht der Schulformen in Österreich (BMUKK 2010, S. 2)

4.4.1 Volksschule

Alle schulpflichtigen Kinder müssen von ihren Erziehungsberechtigten in der vorgesehenen Volksschule (Grundschule) für einen Einschreibungstermin angemeldet werden. Die Volksschule wird in Grundstufe I (1. und 2. Schuljahr) und Grundstufe II (3. und 4. Schuljahr) aufgeteilt. Wenn Kinder für das Erreichen der Lernziele der Grundstufe I mehr als zwei Jahre benötigen, so ergeben sich zwei Möglichkeiten. Entweder werden diese Schüler/innen gemeinsam mit Kindern aus Grundstufe I bzw. Grundstufe II unterrichtet, oder im Vorfeld in getrennte Vorschulklassen zusammengefasst. Zusätzlich besteht die Möglichkeit einer vorzeitigen Aufnahme an Grundschulen, sofern dies die Erziehungsberechtigten wünschen. Wenn ein Kind noch nicht schulpflichtig ist, jedoch das sechste Lebensjahr bis zum 1. März vollendet hat und die Anforderungen einer Volksschule ausreichend erfüllt, kann es vorzeitig an einer Volksschule aufgenommen werden. Zudem muss ab dem Schuljahr 2003/2004 die verbindliche Übung (die Übung wird nicht benotet) „Lebende Fremdsprache“ ab der 1. Schulstufe unterrichtet werden. Über den weiteren schulischen Verlauf eines Kindes werden Erziehungsberechtigte von Lehrer/innen respektive Schulleiter/innen in Bezug auf deren Interessen und Leistungen beraten und informiert.

4.4.2 Hauptschule

„Die Hauptschule ist in die Gemeinde integriert und kann auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der Schüler/innen (je nach Region, nach individuellen Interessens- und Begabungsschwerpunkten etc.) relativ flexibel eingehen“ (BMUKK 2010, S. 3). Sie haben den Vorteil, dass somit Kleingruppen gebildet werden, wodurch auf die speziellen Bedürfnisse der Schüler/innen eingegangen werden kann. Ein weiteres Angebot der Hauptschule ist, dass in allen Pflichtgegenständen ein spezieller Förderunterricht angeboten wird, der laut dem BMUKK (2010, S. 3) häufig in Anspruch genommen wird. Zusätzlich werden in einigen Hauptschulen Schwerpunktsetzungen angeboten (z.B.: Musikhauptschule, Sporthauptschule, usw.). In Bezug auf den weiteren Ausbildungsweg werden den Schüler/innen in den letzten zwei Jahren sogenannte „berufspraktische Tage“ angeboten, die vor allem Exkursionen und Lehrausgänge beinhalten.

4.4.3 Sonderschule

Die Sonderschule umfasst entweder acht, oder neun Schuljahre, wenn das „Berufsvorbereitungsjahr“⁸⁵ oder der Polytechnischer Lehrgang mit einbezogen wird. „Mit Bewilligung der Schulbehörde und mit Einwilligung des Schulerhalters kann die Sonderschule maximal zwölf Jahre besucht werden“ (BMUKK 2010, S. 4). Schüler/innen, die eine Sonderschule besuchen, erhalten durch geschulte und ausgebildete Sonderschullehrer/innen einen auf sie individuell angepassten Unterricht, durch den sie eine profunde Allgemeinbildung erzielen. Diese soll ihnen einerseits einen Besuch an einer weiterführenden Schule ermöglichen, andererseits bei der Bewältigung beruflicher Herausforderungen unterstützen. In Österreich bestehen derzeit zwei unterschiedliche Formen der Sonderschule. Zum einen gibt es für leistungsbehinderte und lernschwache Schüler/innen Sonderschulen mit eigenem Lehrplan. Zum anderen existieren Sonderschulen, die sich am Lehrplan einer Volkshaupt- Polytechnischer- oder Sonderschule anderer Art orientieren. Seit dem Jahr 1998 macht die unverbindliche Übung „Berufsorientierung“ einen fixen Bestandteil der 7. Und 8. Schulstufe aus, die dem „Berufsvorbereitungsjahr“ ähnelt.

⁸⁵ Schüler/innen werden in diesem Fall auf den Berufsalltag vorbereitet, da sie einen Einblick in die Berufswelt erhalten. Zudem sollen sie ein Bewusstsein für ihre Neigungen und Interessen entwickeln (vgl. BMUKK 2010, S. 4).

4.4.4 Berufsbildende mittlere Schule⁸⁶

Die Ausbildungsdauer einer BMS beträgt zwischen einem und vier Jahre. Falls sie nur ein oder zwei Jahre besucht wird, kann diese nur mit einer teilweise qualifizierten Berufsausbildung abgeschlossen werden. Um eine BMS besuchen zu können, muss die 8.Schulstufe erfolgreich abgeschlossen sein. Im Falle eines vorhergehenden Hauptschulbesuches in der dritten Leistungsgruppe, ist vom/von der Schüler/in eine Aufnahmeprüfung in Deutsch, Mathematik oder Englisch abzulegen. Es gilt: „Absolvent/innen der mindestens dreijährigen BMS können facheinschlägige Kenntnisse und Fähigkeiten und bereits nachgewiesenes Wissen auf vorgeschriebene Prüfungen in Form von Ersätzen (z. B. Unternehmerprüfung, Befähigungsnachweisprüfung, Meisterprüfung) angerechnet werden“ (BMUKK 2010, S. 9). Schüler/innen die mindestens den dreijährigen Lehrgang absolvieren, haben anschließend die Möglichkeit einen sogenannten Aufbaulehrgang zu belegen, der schließlich bis zu einer Reife- oder Diplomprüfung führt. Bei den berufsbildenden mittleren Schulen lassen sich viele Schulzweige differenzieren, so zum Beispiel die Hauswirtschaftsschule, die Fachschule für Mode, oder auch die Schule für Sozialberufe.

4.5 Didaktik für Kinder mit einer intellektuellen Beeinträchtigung

Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung sind in ihrer Entwicklung meist stark hinter der von Gleichaltrigen, nichts desto trotz besteht für sie die Möglichkeit der Weiterentwicklung. Das heißt, „markante Entwicklungsstufen zu suchen, die Basisfertigkeiten zu analysieren und in einem Schritt- für – Schritt Verfahren diese Fähigkeiten und Fertigkeiten zu trainieren“ (STRAßMEIER 1997, S. 79). Als Methoden der Förderung nennt STRAßMEIER (1997, S. 79ff) zum einen die basale⁸⁷ Stimulation respektive die basale Aktivierung, die einen Zugang zu neuen Erfahrungswelten eröffnen sollen. Zum anderen spricht er von einer Kommunikationsförderung, bei der die Erzieher/innen zunächst das Kind beobachten (Atmung, Verhalten, Bewegung,...), anschließend das Kommunikationsniveau der Schüler/innen übernehmen, um auf das kindliche Verhalten zu schließen und eine Beziehung aufzubauen. In Bezug auf

⁸⁶ Die berufsbildende mittlere Schule wird deshalb angeführt, da zwei IP eine einjährige Hauswirtschaftsschule besuchten.

⁸⁷ Basal bedeutet in diesem Sinn, dass angebotene Reize keine Vorkenntnisse der Kinder abverlangen dürfen (vgl. STRAßMEIER 1997, S. 74).

Lernziele lässt sich mit STRABMEIER (1997, S. 54) Folgendes festhalten: Bei den Lernzielen muss erstens darauf geachtet werden, dass sie als Prinzipien deklariert werden, hinter denen eine pädagogische Grundabsicht steckt, „die nicht konkret planbar, aber situativ anzustreben sind“ (STRABMEIER 1997, S. 54). STRABMEIER (1997, S. 54) nennt in diesem Zusammenhang Beispiele wie, sich pflegen und an Regeln halten können, aber auch den Aspekt der Körperwahrnehmung. Zweitens gibt es Lernziele, die auf eine bestimmte Situation abzielen und eine Konfrontation mit einer bestimmten Lebenssituation, die nicht immer gegeben ist, beinhalten. Zu diesen zählt beispielsweise Geduld zu haben, auf etwas warten und Probleme überwinden respektive lösen können. Drittens können Lernziele eine längere Vorbereitung beanspruchen, wenn es sich dabei um die Vermittlung von Fertigkeiten und Kenntnissen handelt, zum Beispiel das Gebrauchen und Bildung von Begriffen. Denn Lernen in Integrationsklassen bedeutet, „dass Kinder mit unterschiedlichen Lernstrategien, unterschiedlichen Vorkenntnissen, unterschiedlichen Lerntempo im selben Raum, zur gleichen Zeit lernen“ (GRAUMANN 2002, S. 162). MÜHL (1984, S. 106ff) spricht in diesem Zusammenhang drei unterschiedliche Unterrichtsformen an, die zur Realisierung von Lernzielen beitragen soll. Dies ist der entwicklungsbezogene- handlungsbezogene- und fachorientierte Unterricht. Entwicklungsbezogener Unterricht beinhaltet demnach den Aspekt einer Entwicklungsförderung nach gleichbleibenden Gesetzmäßigkeiten, was mit einer basalen Stimulation gleichzusetzen ist⁸⁸. Im Gegensatz dazu wird unter dem handlungsbezogenen Unterricht eine Darlegung von realitätsnahen Handlungsmöglichkeiten verstanden. Einem Kind mit einer intellektuellen Beeinträchtigung sollen in dieser Hinsicht seine Interessen, Bedürfnisse und Selbstständigkeit bewusst gemacht werden. Hindernisse können jedoch „(...) aufgrund der oft unzureichenden sprachlichen Fähigkeiten und der häufig zu beobachteten Schwierigkeiten, notwendige Handlungsschritte im Vorausdenken und in der Vorstellung zu antizipieren“ (MÜHL 1984, S. 108). Ein fachorientierter Unterricht findet seine Anwendung dort, wo Ziele und Inhalte nicht ohne Probleme in den zuvor genannten Formen integriert werden können. Dazu zählen Fächer wie Lesen, Schreiben, Sport, Religion, sowie mathematische Übungen mit Größen und Zahlen. Bei all diesen Unterrichtsformen ist es laut GRAUMANN (2002, S. 179) wichtig, dass Schüler/innen die Möglichkeiten erhalten unterschiedliche Lernziele zu erreichen und es dadurch zu keiner Fixierung vorgegebener Ziele kommt.

⁸⁸ vgl. STRABMEIER 1997, S. 74

Der Unterricht für Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung soll folglich planvoll, an ein Ziel ausgerichtet und innerhalb eines sozialen Gefüges, zum Beispiel in einer Schule, stattfinden. Es gilt daher der Leitsatz „Selbstverwirklichung in sozialer Integration“ (STRABMEIER 1997, S. 73). Dies kann durch das Kennenlernen des eigenen Körpers, durch Erfahrungen mit der Umwelt und der Partizipation an Kommunikationsprozessen realisiert werden. „Das drückt sich auch aus in einem speziellen Lernbedarf, der realisiert werden kann durch Sicherung existentieller Bedürfnisse, Anregung basaler Lernprozesse, Aufbau elementarer Beziehungen, Vermittlungen von Lebensfertigkeiten, Ermöglichung von Erfahrungen, Einbeziehung in soziale Bezüge und Eröffnen von Lebensaufgaben“ (STRABMEIER 1997, S. 73.). Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung sind in Bezug auf die Sicherung ihrer existentiellen Bedürfnisse oft auf die Hilfe anderer Menschen angewiesen. Doch laut STRABMEIER (1997, S. 73.) müssen neben den Aspekten Wärme und Geborgenheit noch weitere wesentliche Faktoren berücksichtigt werden, wie zum Beispiel das Sicherheitsgefühl, das Bedürfnis nach Ordnung/Struktur oder auch das Bedürfnis nach Liebe. „Alles, was wir als befriedigend empfinden, darf bei schwerstbehinderten Menschen ebenfalls als wünschenswert angesehen werden“ (STRABMEIER 1997, S. 74). Das Wesentliche einer Förderung soll demnach das In-Bewegung-Setzen eines Lernprozesses, was durch eine basale Stimulation bzw. basale Aktivierung erzielt werden kann. Diese Förderungen haben die Intention, die Motorik, Emotionen und Kognitionen der Kinder anzusprechen. Es darf jedoch nicht unberücksichtigt bleiben, dass diese Angebote für Kinder bedeutsam und pädagogisch wertvoll erscheinen und in ganzheitliche Förderangebote integriert werden müssen. Deren Ziel ist es demnach eine modalspezifische Anregung⁸⁹, aber auch zusätzlich eine Steigerung des Wachheitsgrades. Dies bedeutet wiederum, dass Kinder eine gesteigerte Bereitschaft auf Umweltreize anzusprechen aufweisen müssen. STRABMEIER (1997, S. 75) weist zudem darauf hin, dass intellektuell beeinträchtigte Menschen oft eine Bezugsperson benötigen, um Dinge der Umwelt verstehen zu können. Für MÜHL (1984, S. 102) ergeben sich in Bezug auf die didaktische Umsetzung folgende Punkte:

- die Fokussierung auf einen Gesamtunterricht
- kein völliger Verzicht auf Fächer
- die Konzentration auf eine lebenspraktische, sowie ästhetische Ebene

⁸⁹ Den Sinneskanal betreffend (vgl. STRABMEIER 1997, S. 75).

- ein Training der psychischen Funktionen

Einen Punkt hebt er jedoch besonders hervor. „Die ‘Lebenspraktische Erziehung’ ist zum Charakteristikum der Unterrichtung von [Schüler/innen; Anm.d.V.] mit geistiger Behinderung geworden“ (MÜHL 1984, S. 103).

In der pädagogischen Praxis taucht jedoch immer wieder das Problem einer psychischen Instabilität, wie Stimmungsschwankungen, Schreien, selbstverletzendes Verhalten usw., von Seiten der Kinder mit einer intellektuellen Beeinträchtigung auf. Das bedeutet für Erzieher/innen, dass sie emphatisch den Kindern gegenüber treten und auf deren Ausdrucksweisen eingehen müssen. Dies beinhaltet ein ständiges Beobachten des Verhaltens dieser Kinder, speziell wann und in welchen Szenarien diese Symptome auftreten. „Die Erzieher [und Erzieherinnen; Anm.d.V.] müssen versuchen, dem Kind vielfältige Erfahrungen zu ermöglichen, und nicht nur auf der reduzierten Basis des ‘Vitalfeldes’“ (STRABMEIER 1997, S. 77). Ein weiterer essentieller Punkt ist die Einbeziehung in soziale Strukturen, im Gegensatz zu einer kontinuierlichen Einzelförderung der Kinder, bei der es vermehrt zu einer Verringerung der Entwicklungsanreize kommen kann.

MAIKOWSKI und PODLESCH (1994, S. 340) vermerken in ihrem Artikel „Geistig behinderte Kinder in der Grundschule?“, dass stets differente Meinungen in Bezug auf eine gemeinsame Beschulung verbreitet sind, da behinderte und nichtbehinderte Kinder nicht erfolgreich gemeinsam in einer Klasse unterrichtet werden können. Dies liegt vor allem an den weit verbreiteten Vorurteilen gegenüber intellektuell beeinträchtigten Menschen. Daher sollten alle Menschen mit einer Behinderung die Möglichkeit erhalten Fähigkeiten zu erlernen, die zur Beseitigung von Ausgrenzungen und Distanz positiv beitragen. Bereits VON BRACKEN (1976, S. 62f) stellt eine Meinungsverschiedenheit in der Gesellschaft gegenüber intellektuell beeinträchtigten Kindern fest. Die Schuld der Eltern und eine unglückliche Kindheit werden in seiner Befragung als die weitverbreitetste Ursache für das Entstehen dieser Behinderung angegeben. „Diese Vorurteile sprechen gleichzeitig für ein erhebliches *Informationsdefizit* der Bevölkerung“ (VON BRACKEN 1976, S. 62; Hervorhebung im Original). Eine gemeinsame Erziehung und Bildung stellt demnach die Basis für Kommunikations- und Interaktionsprozesse und somit handlungserweiternde Kontakte zwischen behinderten

und nicht-behinderten Schüler/innen dar. Dieses Ziel hat sich laut MAIKOWSKI und PODLESCH (1994, S. 341) jedoch vielmehr in den Kindergärten, in denen soziale Ziele im Vordergrund stehen, als in Schulen, durchgesetzt. Dies lässt sich aufgrund eines geringeren Konkurrenzkampfes bzw. eines verminderten Leistungsdrucks erklären.

5. Der systemtheoretische Ansatz

Mitte des 20. Jahrhunderts wächst das Interesse an Erklärungsmodellen von komplexen Entwicklungsprozessen, weshalb in dieser Zeit die Systemtheorie in den wissenschaftlichen Diskursen immer mehr in den Vordergrund rückt. In den 1950er bzw. 1960er Jahren gewinnt schließlich die allgemeine Systemtheorie stets an Bedeutung, da sie breitere Zielsetzungen, sowie Problemstellungen verfolgt. In diesem Sinne widmen sich Kapitel 5.1 der Entwicklung der Systemtheorie, sowie 5.1.1 der allgemeinen Systemtheorie. Doch es entwickelten sich noch weitere systemtheoretische Ansätze, weshalb im Kapitel 5.1.2 die soziologische Systemtheorie nach LUHMANN näher erläutert wird. Auch in der Pädagogik breitete sich der Systemgedanke aus und der Mensch in seiner komplexen Lebenswelt wird zum zentralen Thema. So bringt BÜSCHGE-ABELS (2000, S. 38) in diesem Kontext Urie BRONFENBRENNER in die Diskussion ein, denn seine Strukturierung der Umwelt bietet sich für diese ökosystemische Sichtweise an. Daher befasst sich das folgende Kapitel 5.2 mit BRONFENBRENNERS Theorie, aus der sich schließlich für die Analyse der Interviews die Kategorien, die sich in Bezug auf die Forschungsfrage herauskristallisierten, ableiten⁹⁰.

5.1 Die Entwicklung der Systemtheorie

Eckard KÖNIG (2005, S. 11) hält in seiner Publikation „Systemisch denken und handeln“ fest, dass sich Mitte des 20. Jahrhunderts das Verlangen nach Erklärungsmodellen für vielseitige Entwicklungsvorgänge ausbreitete, weshalb zu diesem Zeitpunkt die Systemtheorie verstärkt in Erscheinung getreten ist. VON SALDERN schreibt in diesem Zusammenhang: „In jüngster Zeit hat es eine gewaltig Renaissance der Systemtheorie gegeben“ (V. SALDERN 1991, S. 67). Er macht damit deutlich, dass sie mittlerweile einen festen Bestandteil der modernen Wissenschaften ausmacht. Das Ziel dieser Theorie ist ein Zusammenschluss verschiedener

⁹⁰ vgl. Kapitel 6.4

Wissenschaftsbereiche unter Verwendung eines gemeinsamen Vokabulars. Zusätzlich macht VON SALDERN (1991, S. 72) darauf aufmerksam, dass die Systemtheorie sowohl keine eigenständige Wissenschaft ist, als auch weitgehend unabhängig von den existierenden wissenschaftlichen Disziplinen besteht. „Unter Systemtheorie muss man eher ein Sammelreservoir sehen, in dem theoretisch und methodologisch unterschiedliche Modellansätze zu fassen sind“ (V. SALDERN 1991, S. 72f).

Zunächst verbreitete sich in den deutschsprachigen Ländern die Ansicht, dass die Systemtheorie als eine Art Regelungstheorie beschrieben wird. „Es besteht die Systemtheorie in einer Aufstellung eines abstrakten mathematischen Modells, das unter weitgehendem Absehen von technologischen Einzelheiten das Systemverhalten möglichst vollständig und einfach beschreibt“ (BERTALANFFY 1972, S. 17). Solch ein Modell ist auf unterschiedliche Systeme, wie beispielsweise Flugzeuge oder chemische Prozesse anwendbar. In den USA hingegen entwickelte sich eine andere Form der Systemtheorie, nämlich die General System Theory, die ihre Zielsetzungen und Problemstellung weitaus breiter fasst. Die General System Theory, als deren Begründer der Biologe BERTALANFFY gilt, geht sozusagen über den regelungstechnischen Rahmen hinaus. Wurzeln der Systemtheorie finden sich auch auf dem Gebiet der Philosophie, weshalb nun der Frage auf den Grund gegangen wird, was denn hinter dem Begriff „System“ steckt bzw. was eine „Systemtheorie“ ausmacht.

Eine allgemein gefasste Definition von „System“ besagt: „Ein System ist eine Menge (im mathematischen Sinn) von Elementen, zwischen denen Wechselbeziehungen bestehen“ (BERTALANFFY 1972, S. 18). Beispielhaft werden Atome als Systeme, sowie die Gesellschaft als System, genannt. Die Definition macht BERTALANFFY (1972, S. 18) zufolge auf drei wesentliche Probleme aufmerksam. Erstens müssen bei einem System nicht nur dessen Elemente in Erfahrungen gebracht werden, sondern auch dessen Beziehungen zueinander. Zweitens wird ein System als eine Gesamtheit mit spezifischen Eigenschaften definiert und drittens ist der Begriff „System“ mit dem Gebiet der Ordnung von Teilen zu höheren Zusammenschlüssen verwandt. In diesem Zusammenhang wird es offensichtlich, dass dieses Systemdenken so alt sein muss, wie die abendländische Philosophie, man denke nur an den berühmten Satz von Aristoteles: „Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile“ (BERTALANFFY 1972, S. 18). Mit dieser scheinbar mystischen Aussage wird deutlich, dass bei einem System nicht nur die

Kenntnis der Teile notwendig erscheint, sondern auch die Beziehungen zwischen diesen entscheidend sind⁹¹. HEGEL und MARK betonen etwa, dass Systeme in sich gegensätzlich sind und widersprüchliche Einheiten in höheren Strukturen vereinigen. Diese zwei philosophischen Ansichten zeigen laut BERTALANFFY (1972, S. 19), dass die Entwicklung eines Systems in der Philosophie zu finden ist „und über eine Reihe geistesgeschichtlichen Etappe zur modernen ‘systemtheoretischen Fassung’ der Systemtheorie führt“ (JENSEN 1999, S. 359).

Nun findet die Systemtheorie, KÖNIG (2005, S. 12) zufolge, in den unterschiedlichsten Gebieten ihre Anwendung. So zum Beispiel in der Soziologie, der systemischen Therapie, der Psychologie sowie der Allgemeinen- und Schulpädagogik, oder auch in der Mathematik, der Physik und der Biologie. Die Ursache lässt sich nun damit erklären, „dass es nicht ‘die Systemtheorie’ gibt, sondern dass hier auf unterschiedliche Konzepte zurückgegriffen wird“ (KÖNIG 2005, S. 12). Der Lösungsansatz lautet daher, sich festzulegen, auf welchen systemtheoretischen Ansatz man sich schlussendlich bezieht. Auf Grund dessen werden im folgenden Verlauf systemtheoretische Ansätze vorgestellt. Zum einen die allgemeine Systemtheorie nach BERTALANFFY, zum anderen die soziologische Systemtheorie nach LUHMANN⁹². Zusätzlich wird auf die systemtheoretische Denkweise innerhalb der Pädagogik eingegangen.

5.1.1 Die allgemeine Systemtheorie

Im 16. und 17. Jahrhundert bewirkte die wissenschaftliche Revolution, dass die aristotelische Denkweise zugunsten einer elementaren Analyse in den Hintergrund rückt. Im Zentrum dieses Vorgehens liegt nun die Aufspaltung von Erscheinungen „in isolierbaren Kausalketten oder in Beziehungen“ (BERTALANFFY 1972, S. 19). In diesem Zusammenhang spricht man zum ersten Mal vom Begriff der Systemtheorie. BERTALANFFY (1972, S. 17ff) führt in dieser Hinsicht an, dass die Systemtheorie auf den unterschiedlichsten Gebieten, wie der Mathematik, Physik, Biologie sowie der Psychologie zu finden sei. Aus diesem Grund entwickelt sich der Terminus „allgemeine Systemtheorie“, deren Hauptaufgabe sich folgendermaßen definieren lässt: „Zwischen an sich verschiedenen Systemen bestehen Gleichförmigkeiten (...) in gewissen

⁹¹ Dieser Denkansatz wird jedoch im Laufe der wissenschaftlichen Entwicklung eliminiert. Dies bedeutet zwar keineswegs, dass sie völlig aufgelöst werden, sondern vielmehr in aktuellere Auffassung übernommen werden. (vgl. BERTALANFFY 1972, S. 18).

⁹² vgl. KÖNIG 2005, S. 13ff

allgemeinen Prinzipien“ (BERTALANFFY 1972, S. 21). In Anlehnung dieser Definition soll nun auch der Begriff „System“ definiert werden: „Ein 'System' ist definiert als eine Menge von Elementen, zwischen denen Wechselwirkung besteht“ (KÖNIG 2005, S. 14). Die Systemtheorie soll also eine exakte Formulierung von Systemcharakteristiken gewährleisten, das heißt es geht um Eigenschaften, die in allen zuvor angeführten Wissenschaften vorkommen. Die allgemeine Systemtheorie soll nach KÖNIG (2005, S. 13) infolgedessen als Grundlage für unterschiedliche wissenschaftliche Bereiche agieren. In dieser Hinsicht verweist JENSEN darauf, dass das Verständnis von „System“ stets vom Arbeitsbereich abhängt. „Das Systemdenken im naturwissenschaftlich-technischen Bereich hat andere Ziele und andere Grundlagen als in den Bereichen Kultur und Gesellschaft“ (JENSEN 1999, S. 358). Es stellt sich daher die Frage, ob die „allgemeine Systemtheorie“ als solche überhaupt existiert. Zu Beginn ihrer Entwicklung stößt sie daher aus dreierlei Gründen auf Widerstand. Diese lassen sich mit BERTALANFFY (1972, S. 24) wie folgt zusammenfassen: Erstens sind ihre Ausführungen von zu großer Abstraktheit geprägt, weshalb unklar bleibt, wie sie im konkreten Fall ihre Anwendung findet. Zweitens lehnt sie sich gegen die klassischen Denkauffassungen der bewährten wissenschaftlichen Ausrichtungen und drittens erscheint „die Systemtheorie als eine Jagd nach oberflächigen Analogien“ (BERTALANFFY 1972, S. 24). Die allgemeine Systemtheorie erlangt dennoch in den 1950er und 1960er Jahren großes Ansehen, was mit der Begründung der Zeitschrift „General Systems“ vollendet wird.

In der Praxis greift man auf das Modell des Regelkreises zurück. Das bedeutet, dass sich soziale Situationen unter dem Aspekt einer wechselseitigen Manipulation der mitwirkenden Elemente betrachten lassen. Dies lässt sich KÖNIG zufolge (2005, S. 16) unter anderem bei Gesprächsverläufen beobachten, in denen das Verhalten des einen, auf das des anderen wirkt und umgekehrt. „Es wird nicht nach 'der' Ursache eines Problems gefragt, sondern die Aufmerksamkeit wird auf verschiedene Faktoren eines komplexen Systems und die dazwischen bestehenden Wechselwirkungen gerichtet“ (KÖNIG 2005, S. 18). KÖNIG (2005, S. 18) findet dennoch an der allgemeinen Systemtheorie zwei Kritikpunkte. Erstens gilt sie als Universalwissenschaft, was so viel bedeutet, dass sie für verschiedene Bereiche ihre Gültigkeit besitzt. Da die allgemeine Systemtheorie zu sehr von Komplexität geprägt ist, bemängelt er zweitens eine konkrete Anwendung bei bestimmten Sachverhalten.

5.1.2 Die soziologische Systemtheorie

In den 1960er Jahren wurde allmählich die Wichtigkeit erkannt, dass eine Systemtheorie besondere Eigenschaften verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen berücksichtigen muss, wodurch sich die soziologische Systemtheorie entwickelt. Die Übernahme des Systembegriffs in die Sozialwissenschaften lässt sich auf Niklas LUHMANN zurückführen. Es entsteht „ein Begriffssystem zur Beschreibung komplexer sozialer Situationen“ (KÖNIG 2005, S. 18). LUHMANNs Systembegriff bezieht sich auf eine Differenzierung zwischen Umwelt und System, welche zugleich den Ausgangspunkt seiner Systemtheorie repräsentiert. Die soziologische Systemtheorie konzentriert sich also „auf funktionale Zusammenhänge in Kultur und Gesellschaft“ (JENSEN 1999, S. 366). Nach VON SALDERN (1991, S. 209) lassen sich bei LUHMANN zwei Ansätze ausmachen: der funktional-strukturelle Ansatz und die Theorie selbstreferentieller Systeme. Die Theorie selbstreferentieller Systeme bezieht sich auf die zuvor angeführte Differenzierung Umwelt-System und besagt folgendes: „Wenn Handlungen mehrerer Personen sinnhaft aufeinander bezogen werden, dann spricht Luhmann von einem *sozialen System*. Ein solches entsteht dann, wenn Menschen sich wechselseitig selektives Erleben und Handeln zuschreiben können. (...) kein System ohne Umwelt“ (VON SALDERN 1991, S. 210; Hervorhebung im Original). Der zweite Ansatz von LUHMANN aus dem Jahr 1984 ist durch eine Hinwendung zum Funktionalismus gekennzeichnet. Die wesentlichen Bestandteile eines Systems, deren Mitglieder nicht hinzugezählt werden, sind in diesem Fall Handlungen. „Die Elemente in der Systemdefinition von Luhmann sind also nicht Personen, sondern Handlungssysteme, d.h. abgrenzbare Handlungszusammenhänge. Damit sind alle Personen, auch Mitglieder eines Systems, Bestandteil der Umwelt und nicht des Systems“ (VON SALDERN 1991, S. 211f).

Mit KÖNIG (2005, S. 19f) lässt sich LUHMANNs soziologische Systemtheorie folgendermaßen zusammenfassen: LUHMANNs Theorie richtet auf der einen Seite die Aufmerksamkeit auf bestimmte Sachverhalte sozialer Systeme. „Auf der anderen Seite aber versperrt Luhmanns Systemtheorie den Zugang zu spezifisch praktischen Fragestellungen“ (KÖNIG 2005, S. 20). Doch nicht nur kritische Bemerkungen lassen sich in Bezug auf LUHMANNs Theorie festlegen. VON SALDERN (1991, S. 220) etwa hält fest, dass seine Konzeption auf unterschiedlicher Weise beurteilt wird.

5.1.3 Systemtheoretisches Denken in der Pädagogik

Kaum eine Theorie ruft solch unterschiedliche Meinungen hervor, wie die systemische Pädagogik⁹³. Einerseits wird sie als neues Paradigma anerkannt, andererseits wird ihre mangelnde Eignung in der Praxis kritisiert. „Sie verwende unklare Begriffe, neige zur Trivialisierung und Immunisierung“ (HOLTZ 2008, S. 7). Nichtsdestotrotz soll die systemische Pädagogik Antwort auf Probleme der gesellschaftlichen Entwicklung liefern. HOLTZ (2008, S. 8) fasst zusammen, dass sie zum einen eigenständige und didaktische Empfehlungen formuliert, zum anderen beim Verfassen von Bildungs- und Erziehungsziele unterstützend mitwirkt. BÜSCHGES-ABEL (2000, S. 34) hebt zusätzlich hervor, dass sie vor allem in der Lage ist, das Spezifische ihres Gegenstandes klar zu formulieren. Zudem weist HOLTZ (2008, S. 10) darauf hin, dass die systemische Pädagogik die wesentlichen Punkte aus der Entwicklungsgeschichte der Systemtheorie für ihre eigene Theorien herausnimmt und an deren Vorerfahrungen anknüpft.

Was genau bedeutet nun in dieser Hinsicht der Begriff „systemisch“? HOLTZ schreibt hierzu folgendes: „Unter ‘systemisch’ wollen wir in Bezug auf wissenschaftliche Prozesse eine Forschungsstrategie verstehen, die (...) ‘systemisches Denken’ als verbindliche Erziehungsperspektive zu Grunde legt. (...) Wir sind der Überzeugung, dass eine systemische Perspektive geeignet ist, auf die Herausforderungen, die eine sich wandelnde Gesellschaft den Erziehungsinstanzen nahe legt, zu antworten“ (HOLTZ 2008, S. 11). Die Pädagogik setzt sich also vermehrt mit den Herausforderungen einer Gesellschaft auseinander. Systembezogene Theorien fordern nun einerseits vernetztes Denken, andererseits sollen sie Ziel und Inhalt pädagogischer Interaktionen werden. In diesem Zusammenhang taucht im Kontext einer systemischen Pädagogik der Begriff „Ökologie“ auf. Für SPECK (2003, S. 263) rücken die Begriffe „ökologisch“ und „systemisch“ im Sinne von Orientierungsbegriffe in den Vordergrund. Er begründet dies mit einem Umbruch in der Heilpädagogik, woraufhin Lebenszusammenhänge bedeutende Aspekte repräsentieren. „Die Begriffe des Ökologischen und Systemischen lassen sich sowohl auf den einzelnen Menschen als eine Lebensganzheit beziehen, als auch auf seine Umwelt und seine lebensweltliche Eingliederung“ (SPECK 2003, S. 263). Ein gewissenhafter Umgang des Menschen in seiner komplexen Lebenswelt wird zum

⁹³ Erst in den 1980er Jahren bekundet die Pädagogik Interesse an sozialökologischen Denkrichtungen (vgl. BÜSCHGES-ABEL 2000, S. 35).

Thema in der Pädagogik und zu einem primären Erziehungsziel deklariert. „Die damit verbundene Forderung nach ökosystemischem Denken erhöhte auch das Interesse an den Konzepten und Bedingungen komplexen systemischen Handelns“ (HOLTZ 2008, S. 17). BÜSCHGES-ABEL, der in der systemischen Beratung tätig ist⁹⁴, verbindet das ökosystemische Denken mit den Theorien von Urie BRONFENBRENNER. „Seine sozialökologische Modellierung des menschlichen Lebensraumes bietet sich für eine systempädagogische Betrachtung an“ (BÜSCHGES-ABEL 2000, S. 38). Die Begriffe „systemisch“ und „ökologisch“ hängen im Sinne einer gegenseitigen Ergänzung eng zusammen. „In beiden steht das Verhältnis von Teileinheiten und größerem Ganzen (Umwelt) im Blickpunkt“ (SPECK 2003, S. 264). SPECK bringt also zusätzlich unter einem heilpädagogischen Aspekt den Terminus der Umwelt in die ökosystemische Theorie ein. In diesem Sinn soll im folgenden Kapitel die Systemtheorie BRONFENBRENNERS, die zudem den theoretischen Rahmen dieser Diplomarbeit bildet, näher erläutert werden. Abschließend wird noch ein Zitat von SPECK angeführt: „Ein pädagogisch wichtiger und viel beachteter Beitrag zum systemisch-ökologischen Ansatz stammt aus der *Entwicklungspsychologie* und zwar von dem amerikanischen Psychologen Urie Bronfenbrenner“ (SPECK 2003, S. 271; Hervorhebung im Original).

5.2 Ökosystemischer Ansatz nach Urie BRONFENBRENNER

In dieser Diplomarbeit kommt der ökosystemische Ansatz von dem US-Amerikaner Urie BRONFENBRENNER in Verbindung mit der qualitativen Inhaltsanalyse zur Anwendung⁹⁵, weil dieser nach GINNOLD (2008, S. 39) die sich entwickelnde Person, wie auch die zeitliche und inhaltliche Entwicklung in der Umwelt, sowie die Interaktion dieser Systeme berücksichtigt.

5.2.1 Zum Systemtheoretiker Urie BRONFENBRENNER

Urie BRONFENBRENNER, der als Entwicklungspsychologe tätig war, wurde 1917 in Moskau geboren. Er wanderte jedoch im Jahr 1923 mit seiner Familie in die USA aus. Zunächst verbrachten sie einige Jahre in Pittsburgh, bis sie sich später in Letchworth

⁹⁴ SPECK (2003, S. 264) führt an, dass der Begriff „systemisch“ vor allem in der Familientherapie seine Anwendung findet, um beispielsweise die Familie (oder auch andere soziale Gruppen) als selbstorganisierende Einheit analysieren zu können.

⁹⁵ vgl. Kapitel 6.4

Village im Hudson Valley niederließen. Seine Jugendzeit hingegen verbrachte er in New York. Darauf folgten einige Jahre beim Militär und eine zweijährige Anstellung als Assistenzprofessor in Michigan. Sein Vater war als Forschungs-Pathologe und Diagnostiker in einer „Anstalt für Schwachsinnige“ tätig, in der Urie BRONFENBRENNER bei der Betreuung dieser Menschen mithalf. Laut LÜSCHER (1976, S. 18f) verhalf ihm der Umgang mit Menschen aus den unterschiedlichen sozialen Milieus, rasch mit vielen Leuten in Kontakt zu treten. Sein Vater lehrte ihm zusätzlich die Fertigkeit des guten Beobachtens, darüber hinaus vermittelte er Urie BRONFENBRENNER das Verständnis für ökologische Zusammenhänge. Im Laufe seines Studiums erwarb er sich wertvolle Kenntnisse der Psychologie sowie von statistischen Prüfverfahren. Entscheidende Kontakte für seine zukünftige Karriere gingen jedoch auf die Zeit beim Militär zurück, wo er in den unterschiedlichsten Aufgabenfeldern zusammen mit prominenten Sozialwissenschaftlern eingesetzt wurde, „insbesondere mit Kurt LEWIN, dessen Erbe gerade in BRONFENBRENNERS jüngsten Vorschlägen für eine ökologische Sozialisationsforschung unverkennbar ist“ (LÜSCHER 1976, S. 20; Hervorhebung im Original).

LEWINS Einfluss ließ sich besonders in Bezug auf seine systemischen Denkprozesse beobachten. BRONFENBRENNER sieht folglich die Familie als System, welches in einer mehrstufigen Umwelt eingebettet ist. Zusätzlich beeinflussten LEWINS Ideen Urie BRONFENBRENNERS insofern, dass der „Zusammenhang zwischen Person und Gesellschaft über eine Hierarchie von systemgebundenen Sekundäreffekten zu erfassen“ ist (LÜSCHER 1976, S. 20). Ein deutlicher Unterschied zu LEWIN zeigte sich jedoch in der Ausrichtung seiner Arbeiten, da sie stets empirisch orientiert waren. Nach dem zweiten Weltkrieg beschloss BRONFENBRENNER eine Anstellung am Department of Psychology sowie am College of Home Economics anzunehmen, woraufhin laut LÜSCHER (1976, S. 20ff) seine erfolgreiche berufliche Karriere startete⁹⁶.

5.2.2 Ziele und Perspektiven Urie BRONFENBRENNERS

Urie BRONFENBRENNER stellt mit seiner Publikation „Die Ökologie der menschlichen Entwicklung“ einen theoretischen Rahmen zur Erforschung menschlicher Entwicklung

⁹⁶ BRONFENBRENNER erlangte nicht nur in den USA große Wertschätzung, sondern auch in der UdSSR und anderen Ländern, wie in England, in Israel sowie in deutschsprachigen Ländern. Dies brachte ihm unzählige Ehrungen ein (vgl. LÜSCHER 1976, S. 22).

zur Verfügung. Den Ausgangspunkt bildet die Wechselbeziehung zwischen einer der sich entwickelten Person mit ihrer unmittelbaren Umwelt. CLOERKES (2007, S. 231) spricht von dynamischen sowie wechselseitigen Prozessen zwischen Mensch und Umfeld, die das Verhalten, aber auch die Wahrnehmung eines Menschen beeinflussen. Zudem zeigen diese den Grad des Wohlfühlens und der Integration innerhalb der Bezugssysteme an. „Die familiären, außerfamiliären, schulischen und außerschulischen Bezugssysteme haben Einfluss auf das Kind, während umgekehrt das Kind (...) wiederum die Bezugssysteme beeinflusst“ (CLOERKES 2007, S. 231). Um sich nun auf die wechselseitige Beziehung zwischen diesen beiden Komponenten einzulassen respektive diese untersuchen zu können, bedarf es sowohl ein streng gefasstes theoretisches Modell, als auch Validitätskontrollen. BRONFENBRENNER zeigt mit seinem Buch auf, wie diese Vorstellung in einem wissenschaftlichen Rahmen genutzt werden kann und wie die Aussagen vorhergegangener Untersuchungen ausgeweitet sowie weitere Fragestellungen formuliert werden können. „Der ökosystemische Ansatz will (...) die von Soziologen und Psychologen gleichermaßen vertretene These nämlich, dass die Umwelt für Verhalten und Entwicklung bedeutsam ist, wie sie wahrgenommen wird, und nicht, wie sie in der `objektiven` Realität sein könnte“ (BRONFENBRENNER 1989, S. 20). BRONFENBRENNER konzentriert sich vor allem auf den Aspekt der Entwicklung eines Menschen innerhalb verschiedener Systeme, die in einer Wechselwirkung mit der Umwelt stehen. BRONFENBRENNER bemüht sich folglich „(...) um theoretische Integration, um ein einheitliches, doch sehr differenziertes Schema, nach dem Strukturen und Prozesse in der unmittelbaren und weiteren Umwelten, die Gang und Inhalt der lebenslangen menschlichen Entwicklung formen, beschreiben und zueinander in Beziehung gesetzt werden können“ (BRONFENBRENNER 1989, S. 27). Seiner Ansicht nach muss man bei der Erforschung menschlicher Entwicklung bei den „menschlichen Kontexten“, in denen sie sich bewegen, ansetzen. BRONFENBRENNERS Intention ist „die lebenslange Entwicklung kognitiver, emotionaler und sozialer Prozesse zu beschreiben“ (BRONFENBRENNER 1989, S. 28). Viele Elemente seiner ökosystemischen Theorie finden sich beispielsweise in den Verhaltens- und Sozialwissenschaften wieder, etwa Begriffe wie molare Tätigkeiten, soziales Netzwerk, Dyade oder Rollen⁹⁷. BRONFENBRENNER weist jedoch auf einen wesentlichen Unterschied hin: „Neu an unserer Umweltvorstellung ist die Art und Weise, wie diese

⁹⁷ vgl. Kapitel 5.3

Einheiten zueinander und zum Entwicklungsverlauf in Beziehung gesetzt werden“ (BRONFENBRENNER 1989, S. 24).

Otto SPECK (2003, S. 264) arbeitet den systemökologischen Ansatz im heilpädagogischen Sinne auf. Der Ansatz soll ein Kind, welches mit komplexen gesellschaftlichen Anforderungen konfrontiert wird, unterstützen. Die ökosystemische Theorie BRONFENBRENNERS soll unter dem Aspekt der Heilpädagogik folglich in Bezug auf Persönlichkeitsbildung, sowie auf Kompetenzsteigerung eine Integration in der sich veränderten und komplexen Lebenswelt gewähren. So schreibt er: „(...) damit es pädagogisch möglich wird, neue Orientierungsgrößen für die Lebensgestaltung und für die Gewinnung von Lebensgestaltung zu finden. (...) Die pädagogische Aufgabe ist also auch auf eine sinnvolle Gestaltung des Daseins gerichtet“ (SPECK 2003, S. 264).

5.2.3 Grundbegriffe des ökosystemischen Ansatzes

Im folgenden Kapitel werden vier wesentliche Begriffe von BRONFENBRENNERS Ansatz erläutert. Zudem wird das Begriffsverständnis von Behinderung im ökosystemischen Sinn dargelegt:

- Entwicklung
- Ökologischer Übergang
- Ökologie der menschlichen Entwicklung
- Umwelt

Mit seinem ökosystemischen Ansatz präsentiert er ein Forschungsmodell⁹⁸, „das die menschliche Entwicklung in der Wechselwirkung mit der Umwelt der Person untersucht“ (DOOSE 2007, S. 23). Entwicklung geschieht also in der Auseinandersetzung mit der unmittelbaren Umwelt und hängt eng mit ökologischen Übergängen zusammen, da diese stets eine Rollenveränderung hervorrufen und somit erneute Entwicklungsprozesse ankurbeln.

Entwicklung wird definiert „als *dauerhafte Veränderung der Art und Weise, wie die Person die Umwelt wahrnimmt und sich mit ihr auseinandersetzt*“ (BRONFENBRENNER 1989, S. 19; Hervorhebung im Original). Bei BRONFENBRENNERS Ansatz liegt der Fokus

⁹⁸ Dieses Forschungsmodell entsteht im Jahr 1979 (vgl. DOOSE 2007, S. 23).

nun nicht mehr auf psychische Prozesse, wie Wahrnehmung oder Lernen, sondern ganz speziell auf deren Inhalt. Das heißt, er richtet seine Betonung auf das, was ein Mensch wahrnimmt, fürchtet, was er an Wissen erwirbt und wie sich ein Mensch aufgrund der Auseinandersetzung mit der Umwelt verändert. Damit entsteht die Tatsache, dass die menschliche Entwicklung „nicht einfach von den gegebenen *internen* und *externen* Faktoren bewirkt wird, sondern aus einer ganz individuellen Auseinandersetzung mit der Umwelt hervorgeht“ (SPECK 2003, S. 271; Hervorhebung im Original). In diesem Zusammenhang wird Entwicklung folgendermaßen definiert: „Wir definieren Entwicklung als die Entfaltung der Vorstellung der Person über ihre Umwelt und ihr Verständnis zu dieser, als ihre wachsende Fähigkeit, die Eigenschaften ihrer Umwelt zu entdecken, zu erhalten oder zu ändern“ (BRONFENBRENNER 1989, S. 25). Durch diese Definition wird gezeigt, dass das Kind aktiv am Verlauf seiner Entwicklung beteiligt ist und Einfluss auf seine Umwelt ausübt. Entwicklung im ökosystemischen Sinn bezieht sich auch auf die Wahrnehmung der Realität des Kindes und wie es sich im Zuge einer aktiven Wechselbeziehung mit seiner sozialen und physikalischen Umwelt entwickelt. So ist einem Säugling zunächst nur die unmittelbare Umwelt bewusst und vertraut bzw. Personen, die in direktem Kontakt zu ihm stehen. Erst im weiteren Verlauf entwickelt das Kind ein Bewusstsein für weitere Lebensbereiche und deren Beziehung zueinander. Anders formuliert: „Das Kind beginnt die Existenz des Mesosystems⁹⁹ zu begreifen und einen Sinn für es zu entwickeln“ (BRONFENBRENNER 1989, S. 26). Somit versteht BRONFENBRENNER (1989, S. 31) die Entwicklung eines Menschen als Prozesse von Veränderungen, da sie auf weitere Lebensbereiche übergreifen. BRONFENBRENNER befasst sich vor allem mit Entwicklungsprozessen in natürlichen Umwelten, da es in diesem Bereich an Daten mangelt¹⁰⁰. Er hält zudem fest, dass Entwicklung zu keiner Zeit in einem Vakuum stattfindet und durch Verhalten in Erscheinung tritt. Menschliche Entwicklung ist folglich „der Prozess, durch den die sich entwickelnde Person erweiterte, differenziertere und verlässlichere Vorstellungen über ihre Umwelt erwirbt. Dabei wird sie zu Aktivitäten und Tätigkeiten motiviert und befähigt, die es ihr ermöglichen, die Eigenschaften ihrer Umwelt zu erkennen und zu erhalten“ (BRONFENBRENNER 1989, S. 44). Dies bedeutet, dass Entwicklung immer eine Charakterveränderung mit sich bringt, die wiederum eine Organisationsveränderung bedingt. GINNOLD (2008, S. 38) hält zudem fest, dass sich der ökosystemische Ansatz

⁹⁹ vgl. Kapitel 5.2

¹⁰⁰ vgl. BRONFENBRENNER 1989, S. 35

von BRONFENBRENNER bereits als anzuerkennende Theorie etabliert hat, um Vorgänge der menschlichen Entwicklung zu beschreiben.

In Bezug auf den **ökologischen Übergang** bzw. die **Ökologie der menschlichen Entwicklung** wird zunächst der einzelne Begriff „Ökologie“ dargestellt. Dieser lässt vermuten, dass sich BRONFENBRENNERS Forschungsmodell mit dem Bereich der Natur befasst, weshalb nach HUSCHKE-RHEIN (1992, S. 21) bei einigen Erziehungswissenschaftler/innen Missverständnisse auftreten. Dies hat zur Folge, dass im Bereich der deutschsprachigen Pädagogik BRONFENBRENNERS Ansatzes kaum inhaltlich rezipiert wird. Seine Aufmerksamkeit richtet sich vielmehr nach dem ursprünglichen Verständnis, nämlich die Lehre von einem Lebensraum. Der Begriff „Ökologie“ leitet sich SPECK (2003, S. 263) zufolge vom griechischen Wort „oikos“ ab, was ins Deutsche übersetzt „das Haus“, „der Wohnort“ oder „der Haushalt“ bedeutet. Das drückt „die Art und Weise, wie der Haushalt zusammengesetzt ist, wie die Familie organisiert ist und zur Verwandtschaft und den übrigen Menschen in Beziehung steht“ aus (LÜSCHER 1976, S. 24). Zusätzlich ist festzuhalten, dass BRONFENBRENNER in diesem Zusammenhang sich nicht an der phänomenologischen Sichtweise LEWINS orientiert¹⁰¹.

Ein **ökologischer Übergang**, der eine veränderte Rollenanforderung bzw. einen veränderten Lebensbereich impliziert, ist für den Entwicklungsverlauf bedeutend und tritt lebenslang auf. „‘Ökologisch’ impliziert also etwas Gerichtetes, Finales oder Programmatisches. Es ist auf die Lebenswelt und eine bessere Zukunft gerichtet, enthält also auch eine zeitlich- voluntative und gestalterische Dimension“ (SPECK 2003, S. 264). Beispielsweise stellen der Eintritt in den Kindergarten respektive der Eintritt in die Schule einen solchen Übergang dar, mit denen immer eine Veränderung einer zugeschriebenen Rolle beziehungsweise eines Lebensbereiches verbunden ist. Dieser Wandel beeinflusst nicht nur die Denk- und Handlungsweise der betroffenen Person, sondern auch die der Menschen in ihrer Lebenswelt. Der Terminus „ökologisch“ gilt als normativer Begriff, der sich vorwiegend auf ganzheitliche Zusammenhänge bezieht, weshalb er sich auch für den pädagogischen Handlungsaspekt eignet¹⁰². „Ein ökologischer Übergang findet statt, wenn eine Person ihre Position in der ökologisch

¹⁰¹ vgl. LÜSCHER 1976, S. 20

¹⁰² vgl. SPECK 2003, S. 264

verstandenen Umwelt durch einen Wechsel ihrer Rolle, ihres Lebensbereiches oder beider verändert“ (BRONFENBRENNER 1989, S. 43). Er geht davon aus, dass jeder Übergang ein Anstoß für eine weitere Entwicklungsveränderung ist, denn sie geschehen „als gemeinsame Folge biologischer Veränderungen und veränderter Umweltbedingungen“ (BRONFENBRENNER 1989, S. 43). Zusätzlich hält er fest, dass ökologische Übergänge auf jeder einzelnen Systemebene¹⁰³ erfolgen können. „Die Ökologie der menschlichen Entwicklung befasst sich mit der fortschreitenden gegenseitigen Anpassung zwischen dem aktiven, sich entwickelten Menschen und den wechselnden Eigenschaften seiner unmittelbaren Lebensbereiche“ (BRONFENBRENNER 1989, S. 37). In dieser Formulierung wird die sich entwickelnde Person keineswegs als „Tabula rasa“ begriffen, sondern als aktive Einheit, die ihre unmittelbare Umgebung formt und verändert. Doch nicht nur der in einer Entwicklung stehende Mensch übt Einfluss auf seine Lebenswelt aus, sondern auch seine Umwelt auf ihn, weshalb eine gegenseitige Anpassung notwendig wird und eine Beziehung zwischen ihnen in beiden Richtungen entsteht.

Der Begriff der **Umwelt** wird „als ein Satz ineinandergeschachtelter Strukturen“ (BRONFENBRENNER 1989, S. 19) definiert, die als Systeme bezeichnet und analysiert werden. Auch in diesem Fall gehen die Ausführungen auf Theorien von LEWIN zurück. Zunächst wird die Umwelt als der unmittelbare Lebensbereich einer Person begriffen, wie etwa die Familie oder das Klassenzimmer. Auf der nächsten Ebene treten die Beziehungen zwischen den unmittelbaren Lebensbereichen und der sich entwickelten Person in den Vordergrund, denn auch diese können die Entwicklung maßgeblich beeinflussen. BRONFENBRENNER (1989, S. 19) hält fest, dass das Lesen lernen eines Kindes ebenso von der Beziehung zwischen dem Elternhaus und der jeweiligen Schule abhängig sein kann, wie von der Lernmethode. In der dritten Ebene der Umwelt ist die in Entwicklung stehende Person nicht involviert, obgleich Ereignisse geschehen, die sich auf sie auswirken. Schlussendlich „gibt es eine auffallende Erscheinung, die den Lebensbereichen auf allen drei Ebenen der (...) ökologisch verstandenen Umwelt gemeinsam ist: Lebensbereiche einer bestimmten Art (...) sind ineinander innerhalb einer Kultur oder Subkultur im allgemeinen sehr ähnlich, während sie sich von Kultur zu Kultur deutlich voneinander unterscheiden“ (BRONFENBRENNER 1989, S. 20). BRONFENBRENNER spricht in Bezug auf den Terminus der Umwelt auch von einer

¹⁰³ vgl. Kapitel 5.3

wechselseitigen Beziehung zueinander und betitelt dies mit dem Begriff der Dyade, ja er spricht sogar von einer Grundeinheit. Er macht deutlich, dass diese Art von Zweierbeziehung die Entwicklungsprozesse einer Person beeinflussen und deren Verhalten einen manipulativen Charakter ausübt. Auf andere Forschungsrichtungen bezogen kritisiert er, dass „die Umwelt, wenn überhaupt, als statistische Struktur beschrieben [wird; Anm.d.V.]; die entstehenden Interaktionsprozesse (...) bleiben unerwähnt“ (BRONFENBRENNER 1989, S. 33). BRONFENBRENNER (1989, S. 33f) benennt zudem zwei Forschungsbereiche, die Sozialpsychologie und die Anthropologie, die sich zwar mit dem Aspekt der Umwelt auseinandersetzen, den Ansprüchen eines ökosystemischen Forschungsmodell jedoch nicht genügen.

Eine **Behinderung** liegt nach SANDER (2009, S. 106) im ökosystemischen Sinn dann vor, wenn eine Person auf Grund einer Schädigung oder Leistungsminderung nur unzureichend in ein Mensch-Umfeld-System eingegliedert werden kann. Daher ist laut BUNDSCHUH (2010, S. 81) nicht nur der Mensch mit Behinderung, sondern auch dessen unmittelbarer Umgebung zu diagnostizieren. Das bedeutet, dass nicht das Kind als „integrationsunfähig“ bezeichnet werden darf, sondern neben dem unmittelbaren Umfeld besonders weitreichende Systeme mit ihren dort gültigen Normen thematisiert werden müssen. In diesem Zusammenhang muss die Integrationsfähigkeit auf allen Ebenen geprüft und somit die Umfeldgegebenheiten sorgfältig erfasst werden. „Die Behinderung eines Menschen lässt sich nur beurteilen, wenn man das konkrete Person-Umfeld-System kennt“ (SANDER 2009, S. 106). Der Behinderungsbegriff im ökosystemischen Sinn, hat folglich den Vorteil, dass der Blick auf die Wechselwirkungsprozesse zwischen dem Kind und seiner Umwelt gelenkt wird, wodurch neue Handlungsmöglichkeiten eröffnet werden. In solch einem Kontext ist „Behinderung nicht einfach nur ein Merkmal, eine Eigenschaft eines Menschen (...). Behinderung wird vielmehr von äußeren Systemen prozessual zugeschrieben“ (CLOERKES 2007, S. 231). Das bedeutet, dass die Umweltbedingungen zu Gunsten des behinderten Kindes geändert werden können, so dass es nicht mehr in diesem Maße behindert ist, als zuvor diagnostiziert. Der Behinderungsbegriff lässt sich zusätzlich mit dem Verständnis der WHO gleichsetzen, das heißt, er ist auch integrationsorientiert.

Die Strukturen der Umwelt lassen sich nun aber auch abstrakt darstellen, welche im folgenden Kapitel genauer erläutert werden¹⁰⁴.

5.3 Die Systemebenen der Umwelt

Bei BRONFENBRENNERS Ansatz lassen sich fünf Systemebenen, welche laut GINNOLD (2008, S. 39) zusammen das Ökosystem bilden, benennen. „Bronfenbrenner unterscheidet *direkt* und *indirekt* wirkende Systeme als Entwicklungskontexte des Kindes“ (SPECK 2003, S. 272; Hervorhebung im Original). Diese sind:

- das Mikrosystem
- das Mesosystem
- das Exosystem
- das Makrosystem
- das Chronosystem

Die folgende Abbildung soll zunächst einen Überblick über die Systemebenen der Umwelt des ökosystemischen Ansatzes geben.

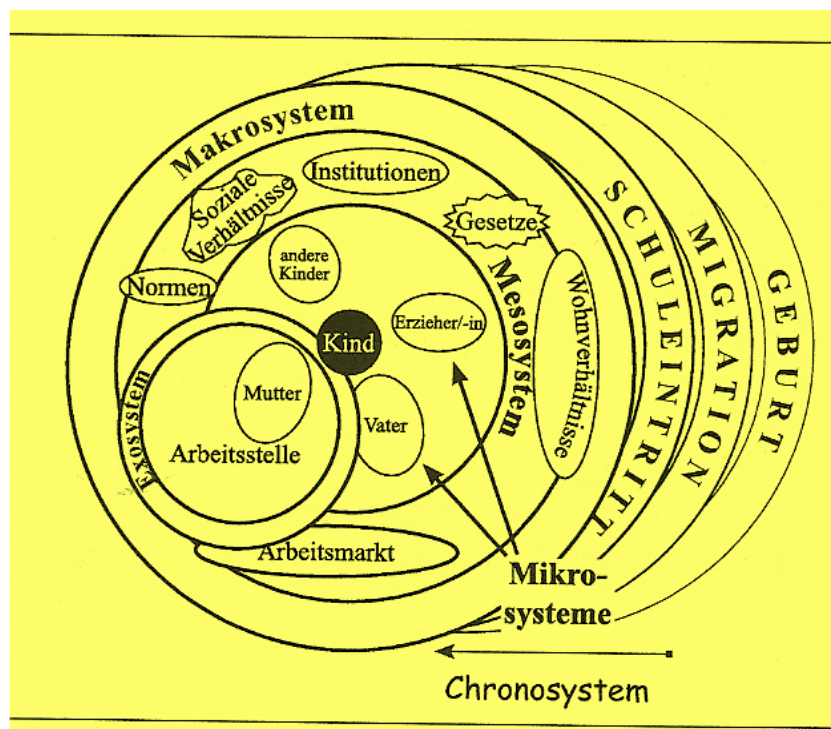


Abbildung 4: Systemebenen der Umwelt (GINNOLD 2008, S. 48)

¹⁰⁴ vgl. BRONFENBRENNER 1989, S. 23ff, vgl. DOOSE 2007, S. 23f; vgl. GINNOLD 2008, S. 40ff

Lange Zeit wird der ökosystemische Ansatz ohne Chronosystem rezipiert, was sich teilweise in Anlehnung an HUSCHKE-RHEIN (1992, S. 22ff) nicht verändert hat. BRONFENBRENNER selbst erweitert erst im Jahr 1986 seine Systemtheorie um das Chronosystem und fügt es als eigenständiges System hinzu, „um die Veränderungen und Stabilität von Entwicklungsprozessen im Laufe der Zeit besser analysieren zu können“ (DOOSE 2007, S. 24). BRONFENBRENNER verweist darauf, dass man sich die Umwelt „aus ökologischer Perspektive topologisch als eine ineinandergeschachtelte Anordnung konzentrischer, jeweils von der nächsten umschlossener Struktur vorstellen“ muss (BRONFENBRENNER 1989, S. 38). Aus diesem Verständnis heraus entsteht nun die zuvor angeführte Einteilung seines Konzeptes, indem er jeder einzelnen Struktur einen individuellen Charakter und Namen verleiht. Jedes System, „übrigens wie in jeder guten Systemtheorie“ (HUSCHKE-RHEIN 1992, S. 22), gewinnt erst im Zusammenspiel an Bedeutung, was besagt, dass keine der Strukturen als Einzelsystem gedacht wird.

5.3.1 Das Mikrosystem

Das Mikrosystem bildet die innerste Schicht des Ökosystems und meint den unmittelbaren Lebensbereich, in dem sich die entwickelnde Person aufhält und interagiert. GINNOLD (2008, S. 41) spricht in diesem Zusammenhang die Familie beziehungsweise die Schulklasse an. Zusätzlich bezieht sich das Mikrosystem auf alle Aktivitäten, Rollen und Beziehungen zwischen der betroffenen Person zu anderen involvierten Personen, wie die Interaktion zu den Eltern, Lehrer/innen und Schulkolleg/innen. Es werden Lebensbereiche angesprochen, „in welchen das Kind direkt (alltäglich und intensiv) in Interaktion mit anderen steht“ (SPECK 2003, S. 272). BRONFENBRENNER definiert das Mikrosystem, „mikro“ kommt übrigens aus dem Griechischen und bedeutet „klein“, auf folgende Weise:

„Ein Mikrosystem ist ein Muster von Tätigkeiten und Aktivitäten, Rollen und zwischenmenschlichen Beziehungen, die die in Entwicklung begriffene Person in einem gegebenen Lebensbereich mit den ihm eigentümlichen physischen und materiellen Merkmalen erlebt“ (BRONFENBRENNER 1989, S. 38).

Entscheidend hebt sich der Begriff „erlebt“ in BRONFENBRENNERS Definition des Mikrosystems hervor. „Ich möchte durch diesen Ausdruck deutlich machen, dass nicht

nur die objektiven Eigenschaften der Umwelten wissenschaftlich relevant sind, sondern auch die Art und Weise, wie diese Eigenschaften von den Personen in diesen Umwelten wahrgenommen werden“ (BRONFENBRENNER 1989, S. 38). Diese phänomenologische Sichtweise entspringt den Ideen von Kurt LEWIN. LEWIN geht davon aus, dass nicht die objektive Realität von Bedeutung ist, sondern wie diese in der Psyche einer Person erscheint. Mit anderen Worten ausgedrückt „wie die Umwelt von den Menschen wahrgenommen wird, die in ihr und mit ihr interagieren“ (BRONFENBRENNER 1989, S. 39). DOOSE (2007, S. 23) verweist in Bezug auf die physische und materielle Umwelt zum einen auf Anordnungen der Räumlichkeiten, zum anderen auf die zu Verfügung stehenden Materialien. In Anlehnung an BRONFENBRENNER (1989, S. 38) sind Lebensbereiche zudem all jene Orte, an denen Personen in einfacher Weise eine direkte Interaktion zu anderen Menschen aufbauen können. Das Mikrosystem besteht zusätzlich aus drei wesentlichen Bausteinen: die molare Aktivität oder Tätigkeit, die Rolle und den zwischenmenschlichen Beziehungen. Diese Faktoren werden auch von DOOSE (2007, S. 25f) und GINNOLD (2008, S. 41) prägnant zusammengefasst.

Die **molare Aktivität oder Tätigkeit** meint eine wechselseitige Auseinandersetzung der Person mit sich selbst oder mit anderen involvierten Personen. Die Entwicklungen einer Person werden durch diese Aktivitäten einerseits sichtbar gemacht, andererseits zeigen sie, dass die Handlungen anderer Menschen am effektivsten sind. Das heißt, molare Tätigkeiten lassen einerseits „Stand und Ausmaß ihres psychischen Wachstums erkennen, (...) andererseits sind die wichtigsten Vermittler *direkter* Umwelteinflüsse auf die sich entwickelnde Person“ (BRONFENBRENNER 1989, S. 60; Hervorhebung im Original) Zudem beschreibt BRONFENBRENNER (1989, S. 61) diese Tätigkeiten als einen kontinuierlichen Prozess, da sie mehr repräsentieren, als eine augenblickliche Reaktion auf ein Ereignis. Molare Tätigkeiten oder Aktivitäten unterscheiden sich zusätzlich von einfachen, abgeschlossenen Handlungen, wie zum Beispiel einem Lächeln. Im Gegensatz dazu repräsentiert das Lesen eines Buches oder das Aufbauen eines Turmes mit Bausteine eine molare Aktivität. Dieser erste Aspekt des Mikrosystems besticht zudem durch sein Beharrungsvermögen, welches ihm eine gewisse Widerstandsfähigkeit ermöglicht und verleiht. Diese Eigenschaft wird großteils durch eine Intention geschaffen, „also durch den Wunsch, zu tun, was man tut“ (BRONFENBRENNER 1989, S. 61). So bestehen jedoch neben den intentionalen Aktivitäten auch jene, die kein bewusstes Ziel verfolgen, beispielsweise Schlafen oder

Tagträumerei. Das bedeutet für BRONFENBRENNER (1989, S. 61), dass die Intensität der Absichten, welche schließlich die Handlungen in Gang bringen, variiert. Zu Beginn bestehen die Tätigkeiten aus einer Dyade. Das bedeutet, dass nur eine andere Person in dieser Wechselbeziehung inbegriffen ist. Das Kind¹⁰⁵ beginnt jedoch allmählich sein Interesse auf mehrere Menschen zu lenken und ist dadurch in der Lage gleichzeitig mit diesen zu interagieren und so Systeme zu schaffen. Im ökologischen Schema wird diese Form der Interaktion mit $N + 2$ - Systeme gekennzeichnet. Dieses Faktum stellt einen wichtigen Punkt der Ökologie der menschlichen Entwicklung dar, denn das Kind wird dadurch nicht nur befähigt an dieser Umwelt zu partizipieren, sondern auch diese umzugestalten bzw. zu erweitern. Ein weiteres Charakteristikum der molaren Tätigkeiten beinhaltet den Einfluss von weiteren ausgeübten molaren Tätigkeiten auf die Entwicklung einer Person. BRONFENBRENNER fasst dies wie folgt zusammen: „Von anderen im Lebensbereich Anwesenden gezeigt, bilden sie die Hauptquelle direkter Einwirkungen der unmittelbaren Umwelt auf das psychische Wachstum“ (BRONFENBRENNER 1989, S. 63). Kommt es nun zu Veränderungen des direkten Lebensbereiches, werden neben den molaren Tätigkeiten, auch die weiteren zwei Bausteine des Mikrosystems beeinflusst. Denn jede neue Tätigkeit, welche schließlich zu neuen Schemata sozialer Beziehungen führt, wird durch veränderte Rollenerwartungen vorangetrieben. Mit BRONFENBRENNER (1989, S. 70) lässt sich folgendes zusammenfassen: Molare Tätigkeiten nehmen in der menschlichen Entwicklung eine maßgebende Rolle ein, da sie zugleich Folge, Kontext und Ursache psychischer Entfaltung repräsentieren.

Der Faktor **Rolle** impliziert eine Fülle an Interaktionen und Aktivitäten, die von einer Person in einem bestimmten gesellschaftlichen Rahmen erwartet wird. Doch beinhaltet er auch in Anlehnung an BRONFENBRENNER (1993, S. 97) eine konträre Bedeutung, nämlich wie sich andere Menschen gegenüber der sich entwickelnden Person verhalten sollen. Dieser Faktor lässt sich wie folgt definieren: „Eine Rolle ist ein Satz von Aktivitäten und Beziehungen, die von einer Person in einer bestimmten Gesellschaftsstellung und von anderen ihr gegenüber erwartet werden“ (BRONFENBRENNER 1993, S. 97). Damit wird die normative Erwartung eines situationsspezifisch sinnvollen Verhaltens angesprochen. In diesem Zusammenhang ist

¹⁰⁵ BRONFENBRENNER (1989, S. 62) spricht in dieser Hinsicht vom Kind, da es viel Zeit mit anderen Menschen (Erwachsene) verbringt.

zu beachten, dass Rollen anhand von sozioökonomischen Faktoren, wie Alter, Geschlecht oder auch sozialem Status erklärt werden. Zudem spielen andere Parameter, wie die Religionszugehörigkeit, eine wesentliche Rolle. Jede einzelne Gesellschaftsstruktur impliziert also eine bestimmte Rollenerwartung, die sich nicht nur auf die Art der Tätigkeiten beziehen, sondern auch auf die Interaktionen zwischen Personen, deren Bestandteile „in Form sozialer Erwartungen integriert sind“ (BRONFENBRENNER 1993, S. 98). Den Ursprung findet die Rolle im übergeordneten Makrosystem¹⁰⁶, da die Erwartungen auf der Ebene der Subkulturen oder Kulturen begründet werden. BRONFENBRENNER (1993, S. 96) weist zudem darauf hin, dass die Übernahme einer Rolle den Verlauf der menschlichen Entwicklung beeinflussen aber auch verändern kann. Er schreibt hierzu: „Die Übernahme einer anderen Rolle [kann; Anm.d.V.] sogar im gleichen Lebensbereich die Arten der Tätigkeiten und Beziehung, mit denen die Menschen sich befassen, radikal beeinflussen und damit den Verlauf ihrer Entwicklung ändern“ (BRONFENBRENNER 1993, S. 96). Dies bedeutet, dass die Inanspruchnahme anderer Rollen die Entwicklung eines Menschen anregt, fortlaufend antreibt und zusätzlich entscheidend verändert.

Zwischenmenschliche Beziehungen werden als wechselseitige Verbindungen zwischen Individuen innerhalb einer bestimmten Situation beschrieben. Beziehungen bestehen dann „wenn eine Person innerhalb eines Lebensbereiches die Aktivitäten einer anderen aufmerksam verfolgt oder sich an ihnen beteiligt“ (BRONFENBRENNER 1989, S. 71). Laut HUSCHKE-RHEIN (1992, S. 22f) setzt BRONFENBRENNER nicht bei der einzelnen Person an, sondern bezieht sich stets auf eine Beziehung zwischen zwei Personen. Diese ist für die menschliche Entwicklung in zweierlei Hinsicht relevant. Zum einen stellt sie einen wichtigen Faktor der Entwicklung dar, zum anderen bildet sie den Grundstein des Mikrosystems, der eine Weiterbildung einer größeren zwischenmenschlichen Dyade, nämlich Triaden (Beziehung zwischen drei Personen), Tetraden (Beziehung zwischen vier Personen) usw., ermöglicht. Somit rücken auch Verwandte und Freunde als direkte Kontaktpersonen in den Vordergrund, denn die Annahme, dass sich das Mikrosystem stets auf eine Mutter-Kind Dyade bezieht, ist falsch¹⁰⁷. BRONFENBRENNER (1989, S. 71ff) unterscheidet mit Blick auf das psychische Wachstum, drei Dyaden: die Beobachtungsdyade, die Dyade gemeinsamer Tätigkeit

¹⁰⁶ vgl. Kapitel 5.3.4

¹⁰⁷ vgl. HUSCHKE-RHEIN 1992, S. 23.

und die Primärdyade. „Diese Stufen können wir als drei aufeinanderfolgende Systemzustände ansehen, deren Ergebnis die 'Primärdyade' ist“ (HUSCHKE-RHEIN 1992, S. 25).

Zuvor sollen die Begriffe „Reziprozität“, „Kräfteverhältnisse“ und „affektive Beziehungen“, die eine Bedingung für Dyaden repräsentieren, kurz erläutert werden. Reziprozität heißt, dass jede handelnde Person seine Aktivität auf die der anderen abstimmen muss, das heißt, was Person A vollzieht, wirkt sich unmittelbar auf Person B aus, und umgekehrt. Die Bedeutung des Terminus „Kräfteverhältnisse“ geht mit diesem Begriffsverständnis einher. Wenn sich Personen bei gemeinsamen Aktivitäten aufeinander absprechen, so kann eine der beiden womöglich mehr Einfluss ausüben, als die andere. Zusätzlich spielt die affektive Beziehung im Aufbau von Dyaden eine wesentliche Rolle. Im Laufe der Zeit entwickeln die beteiligten Personen Gefühle zueinander, die im Verlauf ausgeprägter erscheinen. Diese entfalten sich sowohl in positiver, als auch in negativer oder asymmetrischer Weise. „Je positiver und gegenseitiger die affektiven Beziehungen von Anfang an sind (...), umso mehr erhöhen sie das Tempo und die Wahrscheinlichkeit des Auftretens von Entwicklungsprozessen“ (BRONFENBRENNER 1989, S. 73).

Die **Beobachtungsdyade** impliziert eine gespannte und kontinuierliche Beobachtung einer Tätigkeit von Person B durch eine Person A. Person B nimmt in diesem Fall das Interesse von Person A zur Kenntnis. Eine Grundvoraussetzung für eine Beobachtungsdyade ist ohne Zweifel die Reaktion auf das offensichtliche Bekunden von Interesse, denn wenn diese Dyade einmal gebildet ist, lässt sie sich in einfacher Weise zu einer **Dyade gemeinsamer Tätigkeit** entwickeln. In diesem Fall „nehmen die Beteiligten sich als gemeinsam tätig wahr. „Das heißt nicht, dass sie dasselbe tun, ihre Tätigkeiten sich einigermaßen verschieden, aber komplementär“ (BRONFENBRENNER 1989, S. 72). Die **Primärdyade** besteht dann, wenn die beteiligten Personen nicht zusammen sind. Das bedeutet in diesem Zusammenhang, dass sie starke Gefühle zueinander verspüren und trotz einer Trennung das Verhalten des anderen manipulieren. BRONFENBRENNER (1989, S. 74) fasst zusammen, dass zwar jede einzelne Dyade individuelle Eigenschaften besitzt, sie sich dennoch nicht einander ausschließen. HUSCHKE-RHEIN (1992, S. 26) verweist zudem, dass durch emotionale Stabilität die Einbeziehung der anderen Systeme gewährleistet wird.

5.3.2 Das Mesosystem

Das Mesosystem ist BÜSCHGES-ABEL (2000, S. 40) zufolge anhand von Wechselbeziehungen und Verbindungen einzelner Mikrosystemen gekennzeichnet, „an denen das Kind aktiv beteiligt ist“ (SPECK 2003, S. 272). BRONFENBRENNER (1989, S. 199) weist darauf hin, dass in diesem System Begriffe ihre Anwendung finden, welche bereits im Mikrosystem vorkommen. Die bereits formulierten Hypothesen aus dem Mikrosystem werden zudem meist analog verwendet. Der Unterschied zum Mikrosystem wird durch die Art der Verbindungen konkretisiert, denn diese beziehen sich jetzt nicht mehr auf einzelne Lebensbereiche, sondern dehnen sich über deren Grenzen aus. Zusätzlich agieren diese Verbindungen für das Kind laut SPECK (2003, S. 272) als entwicklungsfördernde Aspekte. „Die verschiedenen Lebensbereiche (Mikrosysteme) der Person können dabei nicht nur die Person selbst (Primärverbindungen), sondern auch noch durch weitere Personen (ergänzende Verbindungen) oder durch vermittelnde Dritte (indirekte Verbindung) miteinander verknüpft werden“ (DOOSE 2007, S. 23). Für BRONFENBRENNER ergibt sich nun folgende Definition:

„Nach meiner Definition umfasst das Mesosystem die Wechselbeziehungen zwischen zwei oder mehreren Lebensbereichen, an denen die sich entwickelnde Person beteiligt ist“ (BRONFENBRENNER 1989, S. 199).

GINNOLD (2008, S. 42) verweist in diesem Zusammenhang, dass das Zusammenspiel von mehreren Verbindungen das Mesosystem wachsen lassen und es erweitern. BRONFENBRENNER (1989, S. 199ff) schlägt für das Mesosystem vier solcher Verbindungen vor:

- Beteiligung an mehreren Lebensbereichen
- indirekte Verbindungen
- Kommunikation zwischen den Lebensbereichen
- Kenntnisse über andere Lebensbereiche

Die erst genannte Verbindung „ist die Grundform einer Verbindung zwischen zwei Lebensbereichen“ (BRONFENBRENNER 1989, S. 199). Sie tritt dann auf, wenn die

entwickelnde Person sich mit Tätigkeiten aus mehreren Lebensbereichen befasst. Beispielsweise kann ein Kind einen Teil seines Tages zu Hause verbringen, den anderen Teil in einem Tageshort. Da sich diese Tätigkeiten nacheinander vollziehen, kann von einem „sozialen Netzwerks *erster Ordnung*“ (BRONFENBRENNER 1989, S. 200; Hervorhebung im Original) gesprochen werden. Das Auftreten solch eines Netzwerkes kann mit einem ökologischen Übergang gleichgesetzt werden. Diese Person schafft dadurch eine Beziehung zu anderen Lebensbereichen, womit die Existenz eines Mesosystems begründet und als Primärverbindung definiert wird. In Anlehnung an BRONFENBRENNER (1989, S. 200) werden andere beteiligte Personen, die sich auch in den beiden Lebensbereichen befinden, als ergänzende Verbindung definiert. Die zweite Art von Verbindungen, eine indirekte Verbindung, bezeichnet die Herstellung einer Beziehung zwischen der entwickelnden Person mit einer anderen durch einen Dritten. BRONFENBRENNER fasst dies folgendermaßen zusammen: „Auch wenn die beiden Lebensbereiche nicht direkt durch die aktive Beteiligung einer Person verbunden sind, kann eine Verbindung zwischen ihnen durch einen Dritten hergestellt werden, der als vermittelnde Verbindung dient“ (BRONFENBRENNER 1989, S. 200). Die beteiligten Personen der Lebensbereiche treten also nicht in persönlichen Kontakt, weshalb die dritten Personen als „Mitglieder einer sozialen Netzwerkes *zweiter Ordnung*“ (Bronfenbrenner 1989, S. 200; Hervorhebung im Original) deklariert werden. Die Kommunikation zwischen den Lebensbereichen, die durch persönliche Gespräche erfolgen kann, verfolgt bewusst die Intention, einer Person eines bestimmten Bereiches Informationen des anderen Lebensbereiches zu übermitteln. Dieses wechselseitige Gespräch kann entweder in eine, oder auch in beide Richtungen verlaufen. Die vierte Art von Verbindungen, die Kenntnisse über andere Lebensbereiche, inkludiert das Wissen über den anderen unbekannten Lebensbereich, welches aufgrund der Kommunikation zwischen den Lebensbereichen entsteht, oder aus Büchern stammt.

„Die bestimmende direkte Verbindung zwischen den Lebensbereichen ist die, welche die Existenz des Mesosystems begründet – der Übergang, der stattfindet, wenn eine Person in einen neuen Lebensbereich eintritt“ (BRONFENBRENNER 1989, S. 200f). In diesem Zusammenhang spricht BRONFENBRENNER (1989, S. 201) zum einen von einer Einzelverbindung. Wenn beispielsweise ein Kind ohne Begleitung zur Schule geht, entsteht somit nur eine einzige Verbindung zwischen den Mikrosystemen. Zum anderen spricht er von einer doppelten Verbindung, die dann auftritt, wenn das Kind von älteren

Geschwistern bzw. von seiner Mutter zur Schule begleitet wird. DOOSE hierzu: „Wenn mehr Personen als die Person selbst in beiden Lebensbereichen beteiligt sind, gelten die Mikrosysteme als mehrfach verbunden. (...) Wenn außer der Person selbst nur indirekte Verbindungen zwischen den verschiedenen Lebensbereichen bestehen, ist das Mesosystem dagegen nur schwach verbunden“ (DOOSE 2007, S. 23). Diese Art von Unterscheidung ist laut BRONFENBRENNER (1989, S. 201) für die Entwicklung der betreffenden Person in neuen Lebensbereichen relevant und bedeutsam. „Das entwicklungsfördernde Potential eines Lebensbereiches in einem Mesosystem wird gesteigert, wenn die Person den ersten Übergang in diesen Lebensbereich nicht alleine vollzieht, wenn sie also in Begleitung einer anderen Person oder mehrerer anderer Personen, mit denen sie an früheren Lebensbereichen teilgenommen hat, in den neuen Lebensbereich eintritt“ (BRONFENBRENNER 1989, S. 201f).

Zusammenfassend lässt sich mit HUSCHKE-RHEIN (1992, S. 26ff) festhalten, dass BRONFENBRENNER in Bezug auf das Mesosystem einige systemanalytische Kategorien entwickelt, „mit denen er die Relationen zwischen den Personen, ein Mikrosystemen und dem Mesosystem beschreibt“ (HUSCHKE-RHEIN 1992, S. 26). Es entstehen also zwei Arten von Mesosystemen, nämlich dem des sozialen Netzwerkes erster Ordnung und dem des sozialen Netzwerkes zweiter Ordnung. Unter ersterem Netzwerk fallen die bereits zuvor angeführten Einzelverbindungen, doppelte Verbindungen und Verbindungen die einerseits als schwach, andererseits als mehrfach verbunden konzipiert sind. Das soziale Netzwerk zweiter Ordnung umfasst indirekte Verbindungen, bei denen die beteiligten Personen nicht unmittelbar in persönlichem Kontakt stehen. Der Terminus „soziales Netzwerk“ nimmt also im ökosystemischen Ansatz BRONFENBRENNERS eine wesentliche Stellung ein.

5.3.3 Das Exosystem

Kennzeichnend für das Exosystem ist, dass die sich entwickelte Person in diesen Lebensbereichen nicht direkt beteiligt ist, sondern, dass in diesen Lebensbereichen Ereignisse stattfinden, die Einfluss auf die Person ausüben. Laut DOOSE (2007, S. 24) kann ein Exosystem durchaus zu einem Mikrosystem der Person werden, wenn diese aktiv an diesem System teilnimmt. Das bedeutet:

„Unter einem Exosystem verstehen wir einen oder mehrere Lebensbereiche, an denen die sich entwickelnde Person nicht selbst beteiligt ist, in denen aber Ereignisse stattfinden, die diejenigen in ihrem Lebensbereich beeinflussen oder von ihnen beeinflusst werden“ (BRONFENBRENNER 1989, S. 224).

Als Beispiele für das Exosystem werden in Anlehnung an GINNOLD (2008, S. 44) der Arbeitsplatz der Eltern, die Schulklasse oder auch das Fernsehen genannt. So kann eine Kündigung eines Elternteiles respektive eine Versetzung Folgen auf das Mikrosystem der entwickelten Person haben. Nun kann auch der Fall auftreten, dass sich im Laufe der Entwicklung die Umweltstrukturen einer Person verändern. „Der Mensch erweitert im Verlauf seiner Entwicklung seinen Einfluss auch auf die entfernteren Teilbereiche seiner Umwelt, die sein Leben bestimmen“ (BRONFENBRENNER 1993, S. 266). Um die Wirkung eines Exosystem aufzeigen zu können, ist eine Kausalfolge in zwei Schritten auszumachen: „einem ersten, um Ereignisse im externen Bereich zu Prozessen im Mikrosystems um die sich entwickelnde Person, und einem zweiten, um diese Prozesse zu Entwicklungsveränderungen einer Person in diesem Lebensbereich in Verbindung zu setzen“ (BRONFENBRENNER 1989, S. 225). Dieses kausale Verfahren kann sich dennoch auch umgekehrt vollziehen. Die in einer Entwicklung stehende Person bringt Mikrosystemprozesse in Gang, die bis auf weitentfernte Lebensbereiche Einfluss ausüben. Nach HUSCHKE-RHEIN (1992, S. 29) wirft BRONFENBRENNER mit diesem Konzept der Sozialisationsforschung vor, dass sie direkt vom Exosystem ausgehend auf die entwickelnde Person schließt. Im Zusammenhang dessen erläutert BRONFENBRENNER (1989, S. 225) zwei verbreitete Methoden von Untersuchungen, bei denen Umwelteinflüsse, welche sich auf die Entwicklung der Person auswirkt, nicht im unmittelbaren Lebensbereich der Person ihren Ursprung finden. „Entweder demonstriert der Forscher [oder die Forscherin; Anm.d.V.] den Einfluss äußerer Kräfte auf Prozesse im Lebensbereiche und nimmt an – oder lässt annehmen -, dass sich diese Prozesse ihrerseits auf die Entwicklung auswirken“ (BRONFENBRENNER 1989, S. 225).

5.3.4 Das Makrosystem

Das Makrosystem wird als Gesellschaftssystem bezeichnet und enthält alle anderen Systeme als Teilsysteme. Die bisher angeführten Systemebenen werden laut GINNOLD (2008, S. 46) also vom Makrosystem umschlossen. CLOERKES (2007, S. 231) etwa

bezeichnet das Makrosystem als kulturellen und gesellschaftlichen Handlungskontext, der von gültigen Normen und Werten bestimmt wird. Im ökosystemischen Sinn heißt es:

„Der Begriff des Makrosystems bezieht sich auf die in einer Kultur oder Subkultur beobachtete grundsätzliche formale und inhaltliche Ähnlichkeit seiner konstituierenden Mikro-, Meso- und Exosysteme wie auch auf die dieser Ähnlichkeit zugrunde liegenden Weltanschauungen und Ideologien“ (BRONFENBRENNER 1989, S. 241f).

Nach dieser Definition ist zu erwarten, dass Kulturen und Subkulturen zwar heterogen sind, hingegen in Bezug auf molare Tätigkeiten, Rollen und Beziehung homogen erscheinen. „Das Makrosystem erscheint in der formalen und inhaltlichen Kontinuität, die sich aus der Analyse einer Kultur und Subkultur für die drei in unserer theoretischen Bezugsrahmen einbezogenen ökologischen Unterebenen der Umwelt ergibt“ (BRONFENBRENNER 1989, S. 242). Nach DOOSE (2007, S. 24) werden auch Gesetze, Einstellungen und Werte zum Makrosystem hinzu gezählt. SPECK etwa definiert das Makrosystem in folgender Weise: „Unter *Makrosystemen* sind übergreifende soziale, politische oder kulturelle Zusammenhänge zu verstehen, die auf die genannten (kleineren) Systeme indirekt einwirken“ (SPECK 2003, S. 273; Hervorhebung im Original). HUSCHKE-RHEIN kritisiert die Ausführungen BRONFENBRENNERS in Bezug auf das Makrosystems, denn „hier hätte man immerhin (...) die Einbeziehung des ökologischen Systems erwarten dürfen. Auch die spezifisch pädagogischen Probleme in wissenschaftlich-technischen Makrosystemen werden nicht explizit angesprochen“ (HUSCHKE-RHEIN 1992, S. 30).

5.3.5 Das Chronosystem

Das Chronosystem wird in Anlehnung an GINNOLD (2008, S. 46) erst seit dem Jahr 1986 als fester Bestandteil der Systemebenen gezählt, auch wenn BRONFENBRENNER selbst in seiner Publikation aus dem Jahr 1993 dieses nicht verwendet. Ausschließlich in der englischsprachigen Ausgabe, die im Jahr 1986 erschien, spricht BRONFENBRENNER vom Chronosystem als eigenständiges System.

„Das Chronosystem umfasst die zeitliche Dimension der Entwicklung der Person und Systeme. Die Person sowie die Systeme, die sie umgeben, verändern sich permanent. Die verschiedenen Systeme beeinflussen sich dabei wechselseitig“ (DOOSE 2007, S. 24)

BRONFENBRENNER wird sich in Anlehnung an GINNOLD (2008, S. 46) dem Aspekt der zeitlichen Dimension im Zusammenhang mit den Ausführungen zum Makrosystem bewusst. Er hält fest, (...), dass Ereignisse in einem Lebensbereich über Jahrzehnte hinweg fortwirken und die Kompetenz einer Person und ihrer Beziehungen zu anderen Menschen in ganz anderen Lebensbereichen beeinflussen können“ (BRONFENBRENNER 1993, S. 260). Zudem fügt BRONFENBRENNER das Chronosystem zu seiner Systemtheorie hinzu, da DOOSE (2007, S. 24) zufolge die Stabilität und Veränderungen von Entwicklungsverläufen besser analysiert werden können. Als wesentlichen Aspekt von Entwicklung führt BRONFENBRENNER zusätzlich die ökologischen Übergänge, also ein Übergang von einem in einen anderen Lebensbereich, an, da sie zum einen als Folge, zum anderen als Anstoß von Entwicklungsprozessen gesehen werden. „Diese können einerseits normative Übergänge im Lebenslauf (wie z.B. Eintritt in die Schule (...)) oder nicht normative Übergänge sein (z.B. schwere Krankheit (...))“ (DOOSE 2007, S. 24).

Mit SPECK (2003, S. 273) lassen sich die folgenden Ausführungen zu den Systemebenen der Umwelt wie folgt zusammenfassen: Anhand des systemökologischen Ansatzes von BRONFENBRENNER werden sowohl systemische, als auch ökologische Zusammenhänge und deren Schwierigkeiten aufgezeigt. Diese Darlegung ist insofern von großer Relevanz, da sich die Entwicklungsförderung eines Kindes auf sie zurückführen lässt. Die Einheit Kind-Umwelt wird als in einer komplex wechselseitigen und strukturierten stehenden Verbindung dargestellt.

6. Die qualitative Inhaltsanalyse

Die qualitative Inhaltsanalyse ist eine klassische Methode zur Analyse von Protokollen und Interviewdaten bis zu musikalischen Material. „Ein wesentliches Kennzeichen ist die Verwendung von Kategorien, die häufig aus theoretischen Modellen abgeleitet sind“ (FLICK 2005, S. 279). Aus diesem Grund ergibt sich für diese Diplomarbeit auch

folgende Struktur: Urie BRONFENBRENNERS Systemtheorie bildet in dieser Hinsicht den theoretischen Rahmen, in dem die Systemebenen der Umwelt die Kategorien für die Analyse bilden. Diese werden in Anlehnung an eine der vier Analysetechniken der qualitativen Inhaltsanalyse formuliert. Anschließend werden die Interviews unter diesem Gesichtspunkt ausgewertet und interpretiert. FLICK weist in diesem Zusammenhang auf folgendes hin: „Sie wird in der Regel zur Analyse subjektiver Sichtweisen mit Leitfaden-Interviews verwendet“ (FLICK 2005, S. 282f). Da in der Auswertung auf 13 Interviews zurückgegriffen wird, soll sie helfen, diese (noch) unüberschaubare Textmenge übersichtlicher zu gestalten und die Analyse dadurch erleichtern.

6.1 Entstehungen der qualitativen Inhaltsanalyse

Die qualitative Inhaltsanalyse wurde aufgrund einer großangelegten Interviewstudie, welche die psychosozialen Auswirkungen von Arbeitslosigkeit untersuchte, vor etwa 20 Jahren entwickelt. Im Rahmen einer Befragung von etwa 600 Menschen häufte sich eine Datenmenge von zirka 20.000 transkribierten Seiten an, die qualitativ orientiert analysiert werden sollten. „Die Vorteile der in den Kommunikationswissenschaften entwickelten quantitativen Inhaltsanalysen zu bewahren und auf qualitativ-interpretative Auswertungsschritte zu übertragen“ (MAYRING 2000, S. 1), ist ein wesentlicher Grundgedanke dieser Methode. In Bezug auf die Geschichte der qualitativen Inhaltsanalyse lassen sich vier unterschiedliche Phasen differenzieren. Als Vorläufer werden neben hermeneutischen und textanalytischen Ansätzen auch psychoanalytische Vorgehensweisen, wie etwa Freuds Traumdeutung, angeführt. Eine kommunikationswissenschaftliche Fundierung (z.B.: Massenmedien) einer quantitativ orientierter Inhaltsanalyse wurde durch LAZARFELD und LASSWELL in den 1920er und 1930er Jahren in den Vereinigten Staaten erreicht. „Massenmedien sollten mit der Inhaltsanalyse systematisch – meist quantitativ – ausgewertet werden, um etwas über ihren gesellschaftlichen Einfluss zu erfahren“ (MAYRING 1990, S. 85). Dabei standen beispielsweise das Bewerten von Textpassagen und das Ermitteln der Häufigkeiten bestimmter Merkmale im Material im Vordergrund. Das bedeutete, dass Texte in Anlehnung an SEDLMEIER und RENKEWITZ (2008, S. 748) anhand von Skalen sowie Kriterien analysiert und ausgewertet wurden. In den 1960er Jahren erfuhr dieser methodische Ansatz eine interdisziplinäre Ausdehnung und Differenzierung. Zum einen

wurde das methodische Vorgehen verfeinert, zum anderen breitete sich der Ansatz auf Bereiche der Psychologie, Soziologie sowie Linguistik aus. Dennoch gab es bereits ab den 1950er Jahren Forderungen nach einem qualitativen Auswertungsverfahren, da die quantitative Vorgehensweise vorschnelle Ergebnisse hervorbringe. Zudem berücksichtigt eine quantitativ orientierte Forschungsmethode aus der Sicht der qualitativen Inhaltsanalyse weitere vier Punkte nicht: „Den *Kontext* von Textbestandteilen; *latente* Sinnstrukturen; markante *Einzelfälle*; das, was im Text *nicht* vorkommt“ (MAYRING 1990, S. 86; Hervorhebung im Original)¹⁰⁸. Der Ansatzpunkt der qualitativen Inhaltsanalyse besteht nun darin, an den Vorteilen der quantitativen Analyse anzuknüpfen, ohne in unüberlegte Quantifizierungen abzugleiten.

6.2 Vorgehensweisen bei der qualitativen Inhaltsanalyse

Die Vorgehensweise der qualitativen Inhaltsanalyse zeichnet sich dadurch aus, dass sie strukturiert das Material analysiert. Im Mittelpunkt der Analyse steht ein entwickeltes Kategoriensystem, welches festlegt, welche konkreten Aspekte dem Material entnommen werden sollen. Zwei wesentliche Schritte lassen sich daher bestimmen:

- Zergliederung des Materials und eine schrittweise Bearbeitung
- Theoriegeleitete Festlegung der Analyseaspekte, aus der ein Kategoriensystem resultiert

(MAYRING 1990, S. 86)

Bei der qualitativen Inhaltsanalyse stehen folglich das Entwickeln sowie die Verwendung von festgelegten Kategorien im Vordergrund. Die Kategorien entstehen aber nicht aus dem Material heraus, sondern vielmehr durch das Herantragen an das Material. „Im Gegensatz zu anderen Ansätzen ist das Ziel hier vor allem die Reduktion des Materials“ (FLICK 2005, S. 279). Der methodische Ablauf sowie die vier Techniken der qualitativen Inhaltsanalyse werden im weiteren Verlauf vorgestellt.

¹⁰⁸ vgl. SEDLMEIER und RENKEWITZ 2008, S. 749

6.2.1 Der methodische Ablauf

Der Ablauf einer qualitativen Inhaltsanalyse lässt sich FLICK (2005, S. 279f) zufolge in sechs Phasen aufgliedern.

- Festlegung des Materials - Auswahl bestimmter Textstellen
- Analyse der Erhebungssituation: Diese schließt Fragen wie, „woher stammen die analysierende Daten“ und „wie kommt das Material zustande“, ein.
- Formale Aspekt des Forschungsvorhabens: Es geht im Wesentlichen darum zu repräsentieren, wie das Material erhoben und aufbereitet wurde.
- Festmachung der Interpretationskriterien: Eine klare Vorgabe, nach denen die Texte analysiert werden sollen.
- Durchführung der Analyse
- Interpretation der Ergebnisse

6.2.2 Analysetechniken der qualitativen Inhaltsanalyse

Insgesamt lassen sich laut SEDLMEIER und RENKEWITZ (2008, S. 749f) bei der qualitativen Inhaltsanalyse nach MAYRING zunächst drei Analysetechniken bestimmen: die zusammenfassende- die explizierende- und die strukturierende Inhaltsanalyse. Im Jahr 2004 ergänzt er dieses Schema jedoch um eine weitere Technik: die induktive Kategorienbildung.

Die **zusammenfassende Inhaltsanalyse** hat als primäres Ziel die Reduktion des Datenmaterials auf eine überschaubare Datenmenge. Es geht darum, „das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben“ (MAYRING 1990, S. 86). Dabei sollen in diesem Zusammenhang weniger relevante und bedeutungsgleiche Textstellen weggelassen (erste Reduktion) und vergleichbare Paraphrasen gebündelt (zweite Reduktion) werden. „Dies stellt eine Kombination der Reduktion des Materials durch Streichung mit einer Generalsierung im Sinne der Zusammenfassung auf einem höheren Abstraktionsniveau dar“ (FLICK 2005, S. 280).

Die **explizierende Inhaltsanalyse** zeigt im Gegensatz zur zusammenfassenden Analyse ein konträres Bild. Diese Technik setzt sich mit der Klärung komplizierter sowie

mehrdeutiger Textstellen auseinander. Im Zuge dessen wird weiteres Material, also weitere Informationen, an die fragliche Textstelle herangezogen. Somit kommt es zu keiner Textreduktion, sondern vielmehr zu einer Textanhäufung. MAYRING (1990, S. 87) unterscheidet in Bezug auf das Explikationsmaterial zwischen zwei Quellen: der enge Textkontext (direkte Bezüge aus dem Textmaterial) und der weitere Textkontext (Informationen, die über das Textmaterial hinausreichen). Daraus lässt sich schlussfolgern, dass das primäre Ziel „Textstellen zu explizieren oder verständlich zu machen“ ist (SEDLMEIER und RENKEWITZ 2008, S. 749).

Bei der **strukturierenden Inhaltsanalyse** geht es um die Festlegung von bestimmten Strukturen in einem Text. Diese können beispielsweise formale oder inhaltliche Kriterien beinhalten, aber auch laut FLICK (2005, S. 281) und MAYRING (1990, S. 88) eine skalierende Strukturierung sowie eine Bewertung von bestimmten Dimensionen darstellen. „Die Strukturdimensionen müssen dabei aus einer Fragestellung abgeleitet und theoretisch begründet werden“ (SEDLMEIER und RENKEWITZ 2008, S. 749). Anhand dieser Strukturdimensionen lässt sich nun ein Kategoriensystem erstellen, welches eindeutig definiert sein muss, so dass das Material stets den Kategorien zugeordnet werden kann. In dieser Hinsicht hat sich ein bestimmtes Verfahren bewährt, welches sich in drei Schritten vollzieht: Die Kategorien werden erstens klar definiert, so dass ersichtlich wird, welche Textpassagen einer Kategorien zugeordnet werden können. Zweitens werden sogenannte Ankerbeispiele angeführt. Sie erklären den Inhalt einer jeden Kategorie und erreichen dadurch eine klare Zuordnung der Textpassagen. Im Verlauf der strukturierenden Inhaltsanalyse können stets weitere Ankerbeispiele angeführt werden. Drittens werden im Fall möglicher Abgrenzungsprobleme zwischen den Kategorien klare Regeln verfasst. Farbliche Markierungen der relevanten Passagen im Text sollen zudem das Auffinden, das Auswerten sowie das Interpretieren des Materials erleichtern.

Da in dieser Arbeit bei der Auswertung der Interviews diese Technik verwendet wird, soll nun das Ablaufmodell abgebildet werden:

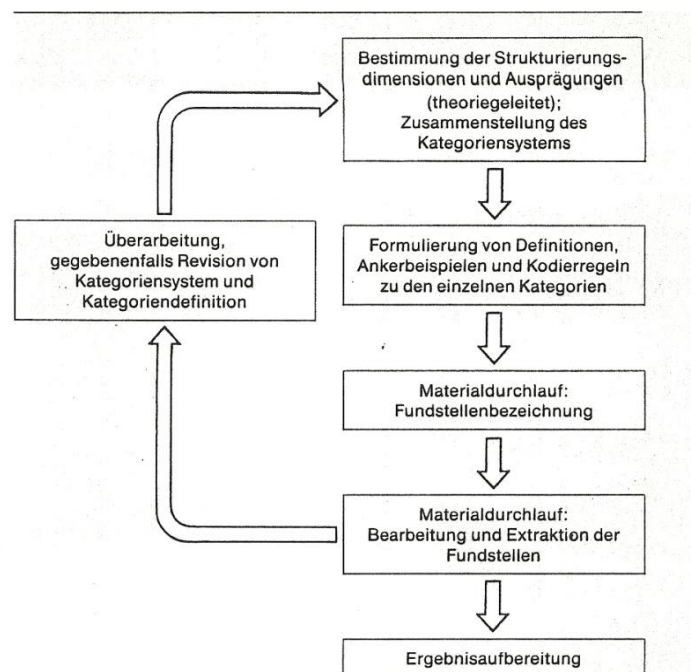


Abbildung 5: Strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach MAYRING (MAYRING 1990, S. 89)

Bei dieser Methode ist es wichtig nahe am Material bzw. aus dem Material heraus Auswertungsaspekte zu entwickeln. Daher wird zusätzlich eine **induktive Kategorienanwendung** vorgeschlagen, bei der es um Reduktionsprozesse sowie Ordnung von überschaubaren Textmengen geht. Anhand der Fragestellung wird MAYRING (2000, S. 4) zufolge festgelegt, welche Aspekte im Material berücksichtigt werden. „Auch bei der induktiven Kategorienbildung geht eine Fragestellung voraus, die sich schon auf die provisorische Festlegung der Kategorien auswirkt“ (SEDLMEIER und RENKEWITZ 2008, S. 750).

Im Laufe der Zeit haben sich jedoch laut MAYRING (2000, S. 7) Computerprogramme entwickelt, welche die qualitative Arbeit mit unüberschaubarem Textmaterial erleichtern sollen. Die Programme übernehmen in dieser Hinsicht eine dreifache Rolle. Sie ermöglichen das Festhalten der Analyseschritten (z.B.: Randnotizen), halten zudem die einzelnen Analyseschritte fest, machen sie dadurch nachvollziehbar, und bieten Funktionen zur quantitativen Auswertung (Kategorienhäufigkeit) an. Eines dieser Computerprogramme soll nun vorgestellt werden.

6.3 Atlas. ti

Das Interpretations-Unterstützungs-System Atlas.ti ist ein Computerprogramm, welches für Textinterpretationen herangezogen wird und unterstützend wirken soll. Die Abkürzung „Atlas“ steht für „Archiv für Technik, Lebenswelt und Alltagssprache, „Ti“

bedeutet „Textinterpretation“¹⁰⁹. In dieser Diplomarbeit wird dieses Programm bei der Analyse der Interviews verwendet, um dadurch einen Überblick über das Datenmaterial zu erhalten, wodurch die Auswertung erleichtert wird. Ausgangspunkt ist in Anlehnung an MUHR (1994, S. 317) die Datenfülle, welche bei qualitativ orientierten Untersuchungen ein typisches Merkmal darstellt. Mit Atlas.ti wurde somit ein System entwickelt, welches den Bedürfnissen qualitativ orientierter Forscher/innen entspricht. Ein erster Prototyp wird in den Jahren 1989 bis 1992 an der technischen Universität Berlin in Zusammenarbeit von Linguist/innen, Informatiker/innen und Psycholog/innen entwickelt. „Computerunterstützung bietet sich vor allem dort an, wo umfangreiches Textmaterial analysiert und komplexe Beziehungen zwischen Textpassagen, Anmerkungen und Konzepte dokumentiert werden sollen“ (MUHR 1994, S. 317). Transkribierte Interviews oder Zeitungsartikel bilden für die weitere Bearbeitung den Grundstein. Arbeitsschritte, wie Kodieren oder Ordnen der erstellten Codes, werden durch Atlas.ti erleichtern. In diesem Zusammenhang kann laut MUHR (1994, S. 319) zwischen zwei Bearbeitungsphasen unterschieden werden: die textuelle und die konzeptuelle Ebene. Die textuelle Ebene umfasst die Zerlegung des Ausgangstextes in relevante Textabschnitte sowie das Ermitteln bestimmter Textpassagen. Bei der konzeptuellen Bearbeitung konzentriert sich der/die Forscher/in hingegen auf Strukturen, die sich aus den Ergebnissen der textuellen Ebene bilden lassen. In der Regel wechseln sich diese zwei Bearbeitungsphasen einander ab. „Das wichtigste und gleichzeitig auch komplexe Objekt bei der Arbeit mit ATLAS/ti ist die Hermeneutische Einheit. (...) Sie stellt den inhaltlichen und technischen Rahmen oder Arbeits-Kontext dar. (...) Eine Hermeneutische Einheit ist technisch gesehen ein Behälter für die Rohdaten, sowie alle weiteren im Verlauf der Untersuchung entstehenden Daten: Zitate, Kodes, Memos, Anmerkungen, Kode-, Memo-, Primärtextfamilien, Netzwerksichten, usw.“ (MUHR 1994, S. 319f). Die einzelnen Schritte der Analyse werden folglich als Hermeneutische Einheit, kurz HU, gespeichert. Sie lässt sich somit mit einem großen Container vergleichen, der alle wichtigen Objekte enthält. Ein weiterer wesentlicher Baustein für die Theoriearbeit besteht aus dem Vernetzen der vorausformulierten Kodes.

In Deutschland, Finnland und London wurden MUHR (1994, S. 322) zufolge bereits in den 1990er Jahren Seminare zur computerunterstützten Textinterpretationen organisiert.

¹⁰⁹ vgl. FRIESE 2008, S. 7

Dabei wurde Atlas. ti zur Unterstützung bei der Auswertung von Daten verwendet. Die Meinungen über dieses Programm waren soweit größtenteils positiv, dennoch entwickeln sich grundsätzliche Unsicherheiten. „Die Reflexion der Einführung neuer Technologien in methodisch eher konventionell geprägten wissenschaftlichen Tätigkeitsbereichen ist notwendig. Bei *jeder* Anwendung von Computern kann natürlich gefragt werden, welche Tätigkeiten aus welchem Grunde rationeller erfolgen sollen und mit welchen Rationalisierungsfolgen zu rechnen ist“ (MUHR 1994, S. 322f; Hervorhebung im Original).

6.4 Umsetzungen der Methode – Kategorienbildung

Wie bereits zu Beginn dieses Kapitels erwähnt, wird die Forschungsfrage mit der qualitativen Inhaltsanalyse bearbeitet. Den theoretischen Hintergrund bildet dabei der ökosystemische Ansatz nach Urie BRONFENBRENNER¹¹⁰, weshalb sich folglich die Bildung der Kategorien auf die Systemebenen der Umwelt bezieht. Wie zuvor in Kapitel 6.2.1 dargelegt, vollzieht sich das Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse FLICK (2005, S. 279f) zufolge in sechs Schritten. Diese sechs Teilbereiche werden im Verlauf der Forschung zusätzlich mit der Systematik der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse verknüpft und mit Beispielen veranschaulicht. Die Beantwortung der Forschungsfrage **„Welche Systeme der näheren und fernerer Umwelt wirken sich auf die schulischen Partizipationserfahrungen von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung aus“** soll sich nun an diesem Modell orientieren. Zudem wird in diesem Zusammenhang auch die Subfrage dieser Diplomarbeit, **„Wie erlebten Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung die Schulzeit“** in Bezug auf diesen qualitativen Forschungsprozess relevant und mitberücksichtigt.

Die Interviews des Forschungsprojekts¹¹¹ befassen sich mit zwei großen Bereichen einerseits mit der Transitionsphase (Übergang Schule-Beruf), andererseits mit dem Arbeitsleben intellektuell beeinträchtigter Menschen. In dieser Diplomarbeit wird ein besonderes Augenmerk auf den Übergang von der Schule in das Berufsleben gelegt und bildet somit den Nährboden für alle folgenden Analysen. So ergibt sich bereits der erste Schritt einer qualitativen Inhaltsanalyse, denn anhand dieser Fokussierung lässt sich das

¹¹⁰ vgl. Kapitel 5.2

¹¹¹ vgl. Kapitel 2.4

Material festlegen und eingrenzen. Zusätzlich werden für die Forschungsfrage und Subfrage relevante Textpassagen aus den Interviews ausgewählt. So konzentriert sich die Verfasserin stets auf Textstellen, die sich ausschließlich auf die schulischen Partizipationserfahrungen auswirken können bzw. schulische Erfahrungen thematisieren. So werden zum Beispiel in den Interviews folgende Fragen gestellt: „Wie ist es dir beim Lernen ergangen?“, „Wie verstehst du dich mit deinen Eltern?“ oder „Hattest du viele Freunde in der Schule?“ gestellt. Das auszuwertende Material wird folglich aus Interviews gewonnen, was somit den zweiten Schritt in dieser qualitativ durchgeführten Analyse ankündigt. Diese gewinnen nämlich im Gegensatz zur teilnehmenden Beobachtung im sozialen Feld immer mehr an Bedeutung, weil es „leichter fällt, einzelne Personen zu einem Interview zu bewegen“ (LAMNEK 1995, S. 35). Anschließend werden die mit Tonband aufgezeichneten Interviews transkribiert, also zu Papier gebracht. Die Aufzeichnung der Interviews, die das Gesagte authentisch bleiben lässt, ist ein weiterer Vorteil gegenüber der teilnehmenden Beobachtung. „Das Interview ist nämlich eine Gesprächssituation, die bewusst und gezielt von den Beteiligten hergestellt wird, damit der eine Frage stellt, die vom anderen beantwortet werden“ (LAMNEK 1995, S. 35f). Die Transkription ist in diesem Zusammenhang eine grundlegende Voraussetzung für weitere Analyseschritte und stellt in dieser Forschung den dritten Schritt dar. Es geht laut MAYRING (1990, S. 63) auch darum, dass Gesagte aus den Interviews in eine lesbare und nachziehbare Form zu bringen. Nonverbale Aspekte, wie Lachen, Husten, sowie kürzere und längere Pausen müssen in einem Transskript markiert werden, „weil sie für die Interpretation von erheblicher Bedeutung sein können“ (LAMNEK 1995, S. 104). Wenn das Interview nun vollständig und sorgfältig zu Papier gebracht wurde, vergleicht man nochmals die Tonbandaufnahme mit dem Transskript, um Tipp- bzw. Hörfehler auszubessern. Im Zuge dessen können schon Anonymisierungen von beispielsweise Personennamen vollzogen werden. So werden im Falle dieser Arbeit Namen mit der Bezeichnung A(Pw) bzw. A(Pm), Orte mit dem Kürzel A(O) und Institutionen mit A¹¹² im Verlauf des Interviews gekennzeichnet. Die IPen selbst bekommen eine Nummer zugewiesen, wie zum Beispiel IP1. Um als Forscher/in den Überblick zu bewahren, wird parallel ein Anonymisierungsblatt angeführt.

¹¹² Alle Kürzel werden alphabetisch fortgesetzt.

Die Festmachung der Interpretationskriterien, die den vierten Schritt darstellt, bezieht sich auf die Systemebenen des ökosystemischen Ansatzes nach BRONFENBRENNER. In diesem Zusammenhang wird die bereits in Kapitel 6.2.2 strukturierende qualitative Inhaltsanalyse eingesetzt. Bei diesem Verfahren geht es darum, dass eine bestimmte Strukturdimension gebildet wird, aus der sich infolgedessen ein Kategoriensystem entwickeln lässt. Dieses System muss jedoch klar definiert werden, weshalb sich laut MAYRING (1990, S. 88f) ein dreifaches Verfahren durchsetzt, welches in Kapitel 6.2.2 genauer beschrieben wird. In dieser Diplomarbeit wird also der Ansatz BRONFENBRENNERS mit der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse vernetzt und mit der Forschungsfrage verknüpft. So beziehen sich die Definitionen der Kategorien stets auf die Systemebenen der Umwelt und die verwendeten Ankerbeispiele werden in Bezug auf die Forschungsfrage gebildet. Im Sinne der Hauptfragestellung ergeben sich daher für jede einzelne Struktur der Umwelt folgende Kategorien:

Mikrosystem: Das Mikrosystem repräsentiert den unmittelbaren Lebensbereich der IPen, in dem sie sich aufhalten bzw. mit dem sie interagieren. SPECK (2003, S. 272) spricht in diesem Sinne von einem Umfeld, in dem die IPen in einem direkten sowie intensiven Kontakt mit anderen agierenden Personen stehen. Es ergeben sich folglich für das Mikrosystem die Eltern, Geschwister, Verwandte, Mitschüler/innen und der Lebensbereich „Schule“, da diese Einfluss auf die schulischen Partizipationserfahrungen haben können.

- **Die Beziehung zu den Eltern:** Welches Verhältnis (gut, Streit, kein Kontakt, Hilfeleistungen,...) hat die IP zu ihren Eltern?

IP9: *Weil mein V. hat uns immer, jaaa, psychisch misshandelt immer gesagt wir können nichts wir sind für nichts gut und //. Hat uns auch geschlagen manchmal. Ma. hat uns immer in Schutz genommen* (Interview 9, Zeile 56).

- **Beziehung zu Geschwister:** Wie sieht die Beziehung zu ihnen aus und haben Geschwister Einfluss auf die schulischen Erfahrungen?

IP2: */// Aber mein Bruder, der ruft mich schon manchmal auch an so. Ja, wenn es mir schlecht geht wegen meinen Depressionen, dann telefonieren wir öfter* (Interview 2, Zeile 359).

- **Beziehung zur Schule:** Wie ist es der IP beim Lernen/mit den schulischen Anforderungen ergangen? Wie kommt die IP mit den Lehrer/innen zurecht?

IP1: *Und die Sonderschullehrerin ist mit uns Mathe, Deutsch und Englisch ist sie mit uns woanders hingegangen, weil wir sind Mathe doch weit hinten* (Interview 1, Zeile 153).

- **Beziehung zu den Mitschüler/innen:** Welches Verhältnis hat die IP zu ihren Mitschüler/innen?

IP1: *(...) da hab ich mich in der Klasse nicht so wohl gefühlt. Und ja mit die Mitschüler bin ich nicht so zusammen gekommen* (Interview 1, Zeile 28).

- **Beziehung zu Verwandte:** Inwiefern können Verwandte eine Unterstützung für die IPen sein?

IP7: *(...) habe ich bei meiner Tante gewohnt bis zur dritten Klasse Hauptschule* (Interview 7, Zeile 87).

Mesosystem: Das Mesosystem meint nun nicht mehr einzelne Lebensbereiche, sondern nach BÜSCHGES-ABEL (2000, S. 40) Wechselbeziehung und Verbindungen einzelner Mikrosysteme. So lassen sich die „Interaktion Mutter – Vater“ sowie die „Interaktion Eltern – Schule“ verzeichnen.

- **Interaktion Mutter – Vater:** Wie sieht die Beziehung zwischen den Eltern aus?

IP7: *Meine Eltern haben sich ziemlich früh getrennt, haben in Scheidung gelebt* (Interview 7, Zeile 13).

- **Interaktion Eltern – Schule:** Wie gestaltet sich der gegenseitige schulische Austausch?

IP2: *Weil meine Eltern, ähm, das C in D(O) draußen, am besten gefunden haben, für mich zur Förderung zur Selbständigkeit und auch von der Schule her* (Interview 2, Zeile 46).

Exosystem: Die IPen sind in diesem System nur indirekt beteiligt. Dennoch kann das Exosystem Einfluss auf die Entwicklung der IPen ausüben, weshalb im Rahmen dieses Forschungsvorhabens der Arbeitsplatz der Eltern generiert wird.

- **Arbeitsplatz der Eltern:** Wirkt sich der Arbeitsplatz auf die schulischen Erfahrungen der IP aus?

IP15: *Und wo ich Schule gegangen bin, darf ich, hab ich auch dürfen zu meinem P, wenn meine M einkaufen geht, kann ich zum P* (Interview 15, Zeile 739).

Makrosystem: Das Makrosystem wird als Gesellschaftssystem definiert und zugleich nach CLOERKES (2007, S. 231) als kultureller und gesellschaftlicher Handlungskontext mit den dort formulierten gültigen Normen und Werten verstanden. Anzumerken ist an dieser Stelle, dass sich die Analyse dieses Systems an den in Kapitel 4 beschriebenen Diskurs orientiert und sich daher für die Forschungsfrage die Kategorien „Einführung von Integrationsklassen“ sowie „Schulformen“ ergeben.

- **Einführung von Integrationsklassen:** Wie wirkt sich die Einführung von Integrationsklassen auf die schulische Situation von Menschen mit einer Behinderung aus?
- **Schulformen:** Welche Schulformen werden derzeit in Österreich angeboten?

Chronosystem: Unter dem Chronosystem wird die zeitliche Dimension verstanden. BRONFENBRENNER (1993, S. 260) verweist in diesem Zusammenhang, dass Ereignisse im Laufe eines Lebens geschehen, die über viele Jahre fortwirken können und sich auf die zwischenmenschliche Beziehung auswirken. In diesem Fall nimmt in Bezug auf die Forschungsfrage die Behinderung der IPen einen wesentlichen Einflussfaktor ein.

- **Behinderung:** Wie wirkt sich die Behinderung auf die schulischen Erfahrungen aus?

IP7: (...) *ich habe eine Lernschwäche, was mir selber extrem weh tut. Ich bin dort gesessen, mir sind Tränen geronnen* (Interview 7, Zeile 793).

Der fünfte und sechste Schritt implizieren schließlich die Durchführung der Analyse sowie die Interpretation der Ergebnisse, die nun im anschließenden Kapitel durchgeführt werden.

7. Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

Die Interviews des Forschungsprojektes decken die Bereiche der Transitionsphase und des Arbeitsleben ab. Die Forschungsfrage bezieht sich jedoch ausschließlich auf den erst genannten Bereich, in dem vor allem folgende Punkte behandelt werden:

- schulische Ausbildung/schulische Erfahrungen
- Einführung in das Berufsleben
- Freizeitgestaltung
- Beziehung zu Eltern/Geschwistern/Verwandte und Freunde
- Wünsche/Ziele

Für die Beantwortung der Forschungsfrage sind die Bereiche schulische Ausbildung/schulische Erfahrungen, Beziehung zu Eltern/Geschwister/Verwandte und Freunde relevant. Die Analyse vollzieht sich nun in zwei Schritten. Zunächst werden die Interviews in Anlehnung an die bereits zuvor dargelegten Kategorien durchgearbeitet und mit Hilfe des Computerprogramms Atlas.ti kodiert. Die daraus resultierenden Ergebnisse werden interpretiert und mit der Systematik der näheren und fernerer Umwelt verknüpft. In diesem Sinn werden zusätzlich für jedes einzelne System Schlussfolgerungen gezogen und mit konkreten Interviewpassagen gestützt. Infolgedessen zählen das Mikro- das Mesosystem zu der näheren Umwelt, das Exo- und das Makrosystem zu der fernerer Umwelt der IPen. Das Chronosystem repräsentiert DOOSE (2007, S. 24) zufolge die zeitliche Dimension. Das heißt, dass dieses System alle anderen Systemebenen im zeitlichen Verlauf beinhaltet.

7.1 Analyse von Mikrosystemen

Bei der Analyse der Mikrosysteme, die eine nähere Umwelt der IPen darstellt, werden die Kategorien „Beziehung zu den Eltern“, „Beziehung zu den Geschwistern“ und „Beziehung zu Verwandte“ zu der Kategorie „Beziehung zur Familie“ zusammengefasst. In der Kategorie „Beziehung zur Schule“ wird neben der „Beziehung zu den Mitschüler/innen“ zusätzlich die „Beziehung zu den Lehrer/innen“ hinzugefügt.

7.1.1 Beziehung zur Familie

Bei der Analyse fällt positiv auf, dass sich die IPen zur Zeit der Interviews größtenteils gut mit der Familie verstanden. Einige Male kam zur Sprache, dass die Familie als wichtigster Bestandteil ihres Lebens angesehen wird. Zudem fiel auf, dass die IPen vor allem zur Mutter ein gutes Verhältnis hatten, da diese fast in jedem Interview hervorgehoben wurde. Sie ist stets für sie da, die IPen können mit ihr über alles reden

und, falls das Verhältnis zu ihren Vätern nicht gut ist, werden sie von der Mutter unterstützt.

I.: *Wer hat dich in der Zeit unterstützt?*

IP1.: *Die Mama!*

(Interview 1, Zeile 176-178)

Nichtsdestotrotz spielte auch der Vater eine wesentliche Rolle in deren Leben. Eine IP sprach etwa davon, dass ihr Papa der wichtigste Mensch in ihrem Leben ist.

I: *Mhm. Und wie ist die Beziehung zu ihrem P?*

IP5: *Also für mein P ist sehr // sehr gut gewesen zum P. Sehr gut. Weil P. ist der einzige, der sehr wichtig ist in meinem Leben.*

(Interview 5, Zeile 180-182)

Eine weitere IP erzählte, dass sie mit ihrem Vater gemeinsame Freizeitaktivitäten unternahm. Neben diesen positiven Erfahrungen, gab es auch negative Erlebnisse mit dem Vater. So erwähnte eine IP, dass sie von ihrem Vater psychisch misshandelt wurde, da er sie als Nichtsnutz benannte. Zusätzlich wurde in einem Interview festgehalten, dass der Vater die IP als „Vollidioten“ bezeichnet.

IP7: *(...) ich habe mit dem Thema abgeschlossen, dass ich ihn nicht machen kann, aber deswegen bin ich noch lange kein dummer Mensch, denn der Vater stellt mich auch so hin, als ob ich nicht gerade normal wäre, sondern ich habe, einen Vollidiot, sag ich jetzt eine mal, und ich habe mit der Mama geredet, und dann sagt sie, komm, hör nicht auf die Menschen* (Interview 7, Zeile 301).

In einer weiteren Befragung zeigte sich, dass die IP ihren Vater als Kind betrachtet, da er kaum Rechnungen bezahlte und nie den Ernst der Lage einschätzen konnte. Drei IPen schilderten in ihren Befragungen in Bezug auf die väterliche Beziehung jeweils die Vorgeschichte. IP2 erzählte, dass ihr Vater in ihrer Kindheit kaum zu Hause war, da er immer seine heimliche Freundin besuchte. Zusätzlich war er sehr launisch, weshalb sie dem Besuch bei ihrem Vater¹¹³ immer sehr skeptisch gegenüberstand, da sie nie wusste, wie gut bzw. wie schlecht er gelaunt war. Auch IP7 hatte den Kontakt zu ihrem Vater

¹¹³ Die Eltern sind geschieden.

abgebrochen, da er immer sehr spät nach Hause kam und nie für sie da war. Nachdem IP7 den Kontakt zu ihm beendete, fragte er zwar immer nach ihr, dennoch wollte sie keine erneute Beziehung zu ihm aufbauen. Die Eltern von IP9 ließen sich scheiden, woraufhin der Vater ihr ständig Vorwürfe machte, weshalb sich die Mutter von ihm trennte. In einem konkreten Fall hatte die IP auch ein schlechtes Verhältnis zu ihrer Mutter, da sie ihre Mutter für die Behinderung verantwortlich machte, was stets zwischen ihnen stand. Zudem sagte ihre Mutter immer wieder, dass sie keine Kinder wollte und mit der Erziehung nicht zurechtkam, weshalb sie sich ins Ausland absetzte.

Die Beziehung zu den Geschwistern beschrieben die IPen zumeist als ein „ganz normales“ Geschwisterverhältnis, in dem es manchmal zu kleineren Reibereien kommt.

I.: Und wie ist die Beziehung zu deiner Schwester?

IP1: Auch ziemlich gut (lacht). Ja, manchmal gibt es halt so kleine Ausrutscher, Streit, aber das ist zwischen Geschwistern ist das glaube ich, normal (lacht).

(Interview 1, Zeile 251-253)

In diesem Zusammenhang ist zu erwähnen, dass die IPen jeweils mindestens einen Bruder respektive eine Schwester haben. Dennoch zeigten sich in der Beziehung zu den Geschwistern deutliche Differenzen. So hatten die IPen entweder kaum Kontakt zu ihren Geschwistern, oder sie planten zum Beispiel gemeinsame Freizeitaktivitäten, wodurch sie ein gutes Verhältnis zueinander hatten. In der Freizeit spielten sie gemeinsam Gitarre, oder gingen auf den Fußballplatz. IP7 bezeichnete ihre Schwester sogar als Freundin. IP17 beispielsweise schläft mit den zwei kleineren Geschwistern in einem Zimmer und versteht sich gut mit ihnen.

Zusätzlich spielten bei einigen IPen Verwandte wie die Oma, der Onkel, die Tante und Neffen eine wichtige Rolle. IP3 etwa erzählte, dass sie bei ihrem Onkel in der Band singt, weshalb sie ein durchaus gutes Verhältnis zu ihm hat.

IP3: Mein Onkel, also vom P der B, da hab ich eigentlich gefragt, weil eine ist schwanger geworden und die kann nimmer so oft, und dann habens gesagt, ich soll einspringen. (Interview 3, Zeile 149-150)

IP1 sprach von ihren vier Neffen, zu denen sie viel Kontakt hat. IP11 erwähnte im Interview positiv ihre Taufpatin, die zugleich ihre Firmpatin ist und IP19 berichtete, dass sie öfters mit ihrer Oma etwas unternimmt. IP7 erwähnte sowohl ihre Tante, als auch ihre Oma, bei denen sie aus familiären Gründen jeweils für einige Monate wohnte.

7.1.2 Beziehung zur Schule

Die Beziehung zur Schule wird in zwei Bereichen unterteilt. Es wird zunächst die Beziehung zu den Lehrer/innen näher erläutert und anschließend folgt die Analyse der Beziehung zu den Mitschüler/innen.

7.1.3 Beziehung zu den Lehrer/innen

In Bezug auf die Lehrpersonen machten alle, bis auf zwei IPen, positive Erfahrungen. Sie hoben die nette und hilfsbereite Art hervor, sowie einen emphatischen Umgang mit ihnen als Schüler/in. IP3 sprach zusätzlich die motivierende Art der Lehrer/innen an, da sie sowohl bei Problemen als auch bei Erfolgserlebnissen stets von ihren Lehrer/innen motiviert wurde. IP7 sprach etwa davon, dass sie sehr stolz darauf ist, so gute Erfahrungen mit ihren Lehrerinnen gemacht zu haben.

I.: Hm. Wie hat sich das denn gezeigt, dass die so gut waren zu Ihnen?

IP7: Ich habe einmal zu Weihnachten, wo ich noch bei der Mama gewohnt habe, habe ich von ihr aus nach B(O) fahren dürfen

I.: Hm.

IP7: Kekse backen für Weihnachten. Und sie war privat, und ich bin halt am Wochenende hinauf gefahren, und wir haben Kekse gebacken, und ich habe mir ein paar mitnehmen dürfen, und das war echt cool, und ich war die Einzige, die das machen hat dürfen.

(Interview 7, Zeile 377-388)

IP19 ging immer zu ihren Lehrer/innen, wenn sie von den Buben sekkiert wurde, da sie von ihr in dieser Situation immer aktiv unterstützt wurde. Zwei IPen schilderten jedoch auch negative Erfahrungen mit ihren Lehrer/innen. IP1 erwähnte ein Beispiel aus ihrer Hauptschulzeit. Sie musste eine Aufgabe im Geographieunterricht lösen und dafür an

die Tafel kommen. Als Auftrag, für den sie jedoch etwas länger brauchte, bekam die IP ein bestimmtes Land auf der Karte zeigen. Die Lehrerin konnte sich nicht auf diese Situation einstellen, weshalb sie schnell unruhig wurde und der IP eine negative Mitarbeitsnote eintrug. Als IP1 noch nach dem ASO¹¹⁴-Lehrplan unterrichtet wurde, hatte sie in einer Kleingruppe mit einer Sonderschullehrerin Unterricht. Zu diesem Zweck gingen sie in einen anderen Raum und übten für Deutsch, Mathematik und Englisch.

IP1: Ja, also ich bin in die normale Hauptschule gegangen mit Integration, da haben wir so eine Sonderschullehrerin gehabt, da waren wir in dem Raum zu fünf (Interview 1, Zeile 144).

Diese Unterrichtsweise hatte sie hingegen positiv in Erinnerung. IP2 hob die gute Ausbildung der Lehrer/innen hervor. Sie ist der Meinung, dass sie dadurch besser auf die Schüler/innen eingehen und gezielt helfen können.

7.1.4 Beziehung zu den Mitschüler/innen

In den Beziehungen zu den Mitschüler/innen überwogen die negativen Erfahrungen. Die IPen erzählten meist davon, dass sie in der Schule gehänselt, beschimpft und ausgelacht wurden. So wurden sie oftmals als Außenseiterin in der Klasse hingestellt. So schilderte IP19 eine unmittelbare Folge auf die Beleidigungen. *„Und da hab ich manchmal geweint, wo sie mich sekkiert habe“* (Interview 19, Zeile 213). Eine IP berichtete, dass sie stets beim Telefonieren gestört wurde. Ein weiterer Aspekt war, dass sich manche der IPen zwar mit ihren Mitschüler/innen verstanden, jedoch nie engere Freundschaften daraus entstanden. In diesem Zusammenhang erzählte IP11 davon, als es ihr einmal schlecht ging, kümmerten sich ihre Mitschüler/innen um sie. Sie waren für die IP da und unterstützten sie. Als ihre Schulkolleg/innen jedoch erfuhren, dass es der IP wieder besser ging, ließen die Mitschüler/innen sie fallen.

IP1: Ja und als sie dann gewusst haben, dass es mir besser ging, da hab ich eigentlich, da war ich der Klasse dann ganz egal. Also, das hab ich dann schon gemerkt, irgendwie ist es die Klasse. Irgendwie war die Klasse nicht so (Interview 1, Zeile 347).

¹¹⁴ Allgemeine Sonderschule

In einem weiteren Interview wurde erwähnt, dass die IP selbst keine Freundschaften innerhalb der Klasse zuließ. Die IP war zur damaligen Zeit zu sehr auf ihre Familie fixiert, weshalb sie sich mit keinem/keiner aus der Klasse anfreundete. Zudem wurde die IP einmal von ihrer besten Freundin verletzt und sie meinte in dieser Hinsicht, dass sich ihre Mitschüler/innen nur aus reinem Mitleid bezüglich ihrer Behinderung mit ihr anfreunden. Dennoch gab es auch IPen, die von positiven Erfahrungen berichteten. Freunde aus der Schule wurden zu den Geburtstagsfeiern nach Hause eingeladen, es wurde mit den Schulfreunden in den Pausen gespielt, „geblödet“ und somit auch engere Kontakte geknüpft. Dennoch lässt sich festhalten, dass die IPen in der Klasse kaum Anschluss an ihre Mitschüler/innen finden und von der Klassengemeinschaft ausgeschlossen werden.

7.1.5 Schlussfolgerungen – Mikrosysteme

Im Mikrosystem heben sich zunächst bei der Beforschung der vorliegenden Interviews zwei große Bereiche respektive Einflussfaktoren auf die schulischen Teilhabeerfahrungen von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung hervor: die Familie und die Schule. Genauer betrachtet gliedert sich die Familie in die Bereiche Eltern, Geschwister und Verwandte. Auch das System „Schule“, welches sich in die Bereiche „Lehrer/innen“ und „Mitschüler/innen“ differenziert, steht in engem Kontakt zu den IP. Die nachfolgende Abbildung zeigt die einzelnen Mikrosysteme der IPen:

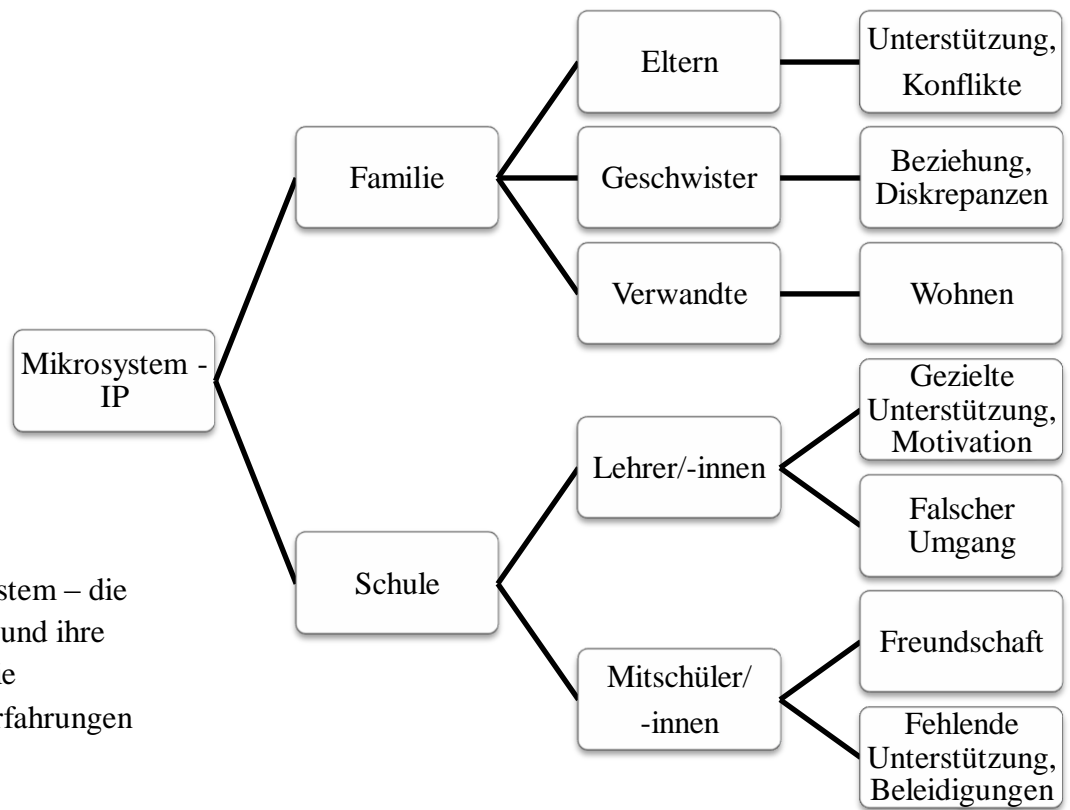


Abbildung 6: Mikrosystem – die nähere Umwelt der IP und ihre Einflussfaktoren auf die schulischen Teilhabeerfahrungen

In Bezug auf deren Eltern fiel zunächst auf, dass sie die IPen während der Schulzeit unterstützten, indem sie mit ihnen gemeinsam lernten sowie Schwierigkeiten mit ihnen besprachen. Negativ ließ sich der Punkt „Konflikte“ innerhalb des Systems Familie festhalten. Dieser implizierte zunächst das Anschreien bei Hausübungen, was sich negativ auf das Lernen auswirkte. So schilderte eine IP die Erfahrungen mit ihrem Vater. „*Ich hab auch mit dem Papa Mathe gelernt. Der Papa hat mich immer so angeschrien und so mit dem Papa ist das nicht gut gegangen - das Lernen*“ (Interview 1, Zeile 186). In einem konkreten Fall lernte die IP zwar mit ihrem Vater, doch sie wurde immer angeschrien, sobald sie etwas nicht sofort verstand. Auf Grund dessen traute sie sich nicht mehr ihrem Vater die Schulhefte zu zeigen. Der Konflikt zwischen IP und Vater führte zudem dazu, dass die IP Angst bekam und schlechte Noten verheimlichte. Dies soll anhand der folgenden Sequenz verdeutlicht werden:

IP9: *(...) und danach hab ich es gar nicht mehr gemacht, weil ich Angst gekriegt hab. Früher, wo ich manchmal einen Fünfer mit nach Hause gebracht habe, habe ich die Hefte versteckt, weil ich Angst gehabt hab, ihm diese zu zeigen* (Interview 9, Zeile 240).

Die geringe Wertschätzung der Kinder spielte in Bezug auf die schulischen Teilhabeerfahrungen ebenfalls eine wesentliche Rolle. Eine IP betitelte dies mit „psychische Misshandlung“. Sie wurde von ihrem Vater als „Nichtsnutz“ hingestellt, da sie aufgrund ihrer Behinderung nichts in ihrem Leben erreichen konnte.

Auch bei einer weiteren IP war die Behinderung ein Konfliktherd. Sie schilderte im Interview, dass die Behinderung noch immer ein heikles Thema zwischen der Mutter und ihr selbst war. Die IP machte die Mutter für ihre Behinderung verantwortlich und verzieh ihr nicht, dass sie jetzt im Rollstuhl sitzen muss. Die Geschwisterbeziehung wurde von den IPen als „normale Beziehung“ deklariert. Normal im Sinne von kleineren Reibereien unter Geschwistern, worauf eine Versöhnung folgte. In einem konkreten Fall teilte sich die IP das Zimmer mit ihren zwei kleineren Geschwistern. Eine IP sagte sogar folgendes über ihre Schwester: *„Ja, und meine Schwester. Das ist auch eine Freundin von mir“* (Interview 7, Zeile 493). In Interview 11, kommt folgende Sequenz vor, welche diese „normale“ Geschwisterbeziehung verdeutlicht:

IP11: *Und wenn sie was anderes angeschaut hätte und ich keine Kindersendung gekriegt habe, habe ich angefangen singen und singen [unverst. 2 sec.]*

I: *Dann hat sie nicht mehr schauen können, weil du so laut bist.*

IP11: *Ja (lacht).*

(Interview 11, Zeile 151-155)

In diesem Fall zeigt sich eine geschwisterliche Auseinandersetzung, denn die IP besteht auf ihre Kindersendung und beginnt deshalb laut zu singen, so dass ihre Schwester nicht mehr ihre Sendung sehen kann. Dennoch wurden auch Diskrepanzen in den Interviews angesprochen. So trat der Fall ein, dass Geschwister einer IP in ein Gymnasium gingen, welches die IP aufgrund ihrer Behinderung nicht besuchen konnte, wodurch deren schulische Ausbildung mit der, der Geschwister nicht gleichzusetzen war. Der folgende Interviewausschnitt zeigt dies sehr gut: *„Dort hätte ich auch können mit der Schwester gehen in B(O) aber, aber durch die Behinderung habe ich nicht können“* (Interview 11, Zeile 120). Es ließ sich dennoch zusammenfassend festhalten, dass die IPen zu ihren Geschwistern meist eine gute Beziehung hatten. Sie gaben ihnen den nötigen Rückhalt und übten somit positiven Einfluss auf schulische Teilhabeerfahrungen aus. Verwandte spielten insofern eine bedeutende Rolle, wenn Konflikte zwischen den Eltern hervortraten. Eine IP konnte in einem konkreten Fall bei ihrer Tante wohnen, solange sie die Hauptschule besuchte. So schilderte sie: *„Bei der habe ich auch gewohnt, ein halbes Jahr lang bis die Hauptschule fertig gewesen ist“* (Interview 7, Zeile 187).

Die Beziehung zur Schule, lässt sich in die Systeme „Lehrer/innen“ und „Mitschüler/innen“, mit denen die IPen unterschiedliche Erfahrungen machten, teilen. In Bezug auf die Lehrer/innen überwogen positive Erlebnisse, was mit der folgenden Sequenz verdeutlicht wird: *„Vor allem, also ich bin echt stolz drauf, dass ich, äh, solche guten Erfahrungen mit den Lehrerinnen gemacht habe“* (Interview 7, Zeile 379). Diese Aussage einer IP verdeutlicht das Verhältnis zu ihren Lehrpersonen sehr gut. Sie unterstützten gezielt die IPen, sei es durch eine/n Stützlehrer/in oder durch Begleitlehrer/innen. Die Lehrer/innen setzten sich mit den Schüler/innen zusammen und besprachen kommende Aufgaben. In dieser Hinsicht erklärten die Lehrpersonen die Übungen nochmals genau und wiesen auf Schwierigkeiten hin. Mit anderen Worten boten sie ihren Schüler/innen eine gezielte Förderung an. Die Kinder hatten zusätzlich jederzeit die Möglichkeit zu den Lehrer/innen zu gehen um Unklarheiten zu beseitigen. Zudem wurde oft seitens der IPen in den Interviews erwähnt, dass die Lehrer/innen nett zu ihnen waren, weshalb sie sich in deren Gegenwart wohl und gut aufgehoben fühlten. Auch dies zeigte, dass die IPen ein gutes Verhältnis zu ihren Lehrpersonen hatten. Dieses wurde zudem durch den Punkt „Motivation“ gefördert. Die Lehrer/innen motivierten ihre Schüler/innen und freuten sich mit ihnen mit, wenn sie gute Noten bekamen. Eine IP schilderte in Bezug dessen folgende Situation:

IP3: *Und da bin ich halt, wenn ich halt einen Dreier oder so, geschafft habe, weil einmal hab ich einen Dreier geschafft, Gott sei Dank. In Gartenbau, glaub ich war das. Und da war ich froh, dass ich einen Dreier gehabt hab. Und sie hat gesagt, ja, mach weiter so, und // das war natürlich schon toll* (Interview 3, Zeile 645).

Dies zeigte, dass die Schülerin in ihrem Handeln nochmals bekräftigt und bestätigt wurde. Von einer IP wurde die gute Ausbildung ihrer Lehrer/innen angesprochen, die zusätzlich zu einem guten Verhältnis zwischen Lehrer/in und Schüler/in beitrug. Trotz der übermäßigen positiven Erfahrungen mit den Lehrer/innen fand sich dennoch auch ein negativer Punkt. Es ließ sich aus einem Interview herauslesen, dass ein inadäquater Umgang mit einem behinderten/einer behinderten Schüler/in zu Missstimmungen führen kann und zugleich die Notwendigkeit von bestimmten Lehrpersonen bewusst wurde, was folgender Interviewausschnitt sehr gut zeigt:

IP1: *Ja und das war dann schon einfach, da habe ich gemerkt, dass einfach die Sonderschullehrerin gefehlt hat. Wenn du dich nicht auskennst, setzt sie sich*

dann schon mit dir nochmal zusammen und erklärt es auf dem Atlas oder auf der Landkarte (Interview 1, Zeile 303).

In Bezug auf die Mitschüler/innen überwogen negative Erfahrungen. Die IPen wurden in der Klasse wegen ihrer Behinderung beschimpft, beleidigt, verspottet und ausgelacht, was oft dazu führte, dass sich die IPen unwohl in der Klasse fühlten und traurig waren. Den IPen wurde in diesem Zusammenhang oft die Rolle der/des Außenseiterin/Außenseiters zugesprochen, was in der folgenden Sequenz klar ersichtlich wird:

IP9: (...) dort hat man mich auch wieder belästigt. Ich weiß nicht wieso, aber da hat es halt so Weiber [Anm. d. V. Mädchen] gegeben, die haben es auf mich abgesehen gehabt. Haben sich mich halt auch wieder jeden Tag fertig gemacht, ja (Interview 9, Zeile 48).

Das die Behinderung in der Beziehung zu den Schulkolleg/innen eine wesentliche Rolle spielte, soll das folgende Zitat untermauern: *„Joo, manche haben mich halt dann ausgelacht, weil ich eine Behinderung gehabt habe und molliger gewesen bin als wie jetzt“* (Interview 11, Zeile 400). Zusätzlich fiel auf, dass sie oft keine Unterstützung von ihren Klassenkollegen erhielten und sich daher oft alleine gelassen fühlten. Auch wenn sich die IPen Hilfe von ihren Mitschüler/innen erhofften, wurde diese nur in den seltensten Fällen angeboten. Bei den Freundschaften fiel im Allgemeinen auf, dass diese eher oberflächlich geführt wurden. Sie verstanden sich zwar gut, aber nur auf einer kollegialen Basis. So spielten sie zwar in den Pausen zusammen, aber die Freizeit verbrachten sie hingegen nicht miteinander, was die nachfolgende Sequenz demonstriert:

I: Nicht. Das heißt, ihr habt...die sind wirklich Schulkollegen, weil ihr euch in der Schule seht auch? Und besuchst du sie ab und zu einmal oder sie dich?

IP17: Na.

(Interview 17, Zeile 460-462)

Trotzdem erzählten manche IPen auch davon, dass sie in der Klasse Freunde fanden, zu denen sie auch nach der Schule Kontakt hatten, so bei IP 19: *„Früher haben wir Geburtstagspartys gemacht“* (Interview 19, Zeile 121). Weitere gemeinsame Freizeitaktivitäten waren Kinobesuche sowie einen netten Abend verbringen. Eine IP

berichtete sogar, dass sie mit den Freunden E-Mail Kontakt hat: „Ähm, ja, ja, in der, ja, ich schreibe E-Mail mit manchen“ (Interview 4, Zeile 121).

Im Mikrosystem wurden die Kategorien „Beziehung zu den Eltern“, Beziehung zu den Geschwistern“ sowie die „Beziehung zu Verwandte“ und die „Beziehung zur Schule“ generiert. Bei der Analyse wurden die ersten drei Kategorien unter dem Schwerpunkt „Familie“ zusammengefasst. Die „Beziehung zur Schule“ beinhaltete als Unterkategorien die Beziehungen zu den Lehrer/innen sowie zu den Mitschüler/innen. Unter diesen Gesichtspunkten wurde anschließend die Analyse der Mikrosysteme durchgeführt, die folgende zusammenfassenden Ergebnisse lieferte:

- Die IP hatten vorwiegend eine gute Beziehung zu ihren Eltern. Sie halfen ihnen beim Lernen, waren für sie da und lösten mit ihnen gemeinsam schulische Probleme.
- Streitereien zwischen den IPen und den Eltern entstanden oftmals aus dem Grund, dass die IP bei Hausübungen angeschrien wurden. Dies führte dazu, dass sich die IPen nicht mehr trauten die Schulhefte ihren Eltern zu zeigen, wodurch oft der Fall eintrat, dass die Hausübungen vernachlässigt wurden.
- Zusätzlich spielte eine geringe Wertschätzung der Eltern ihren Kindern gegenüber oftmals eine wesentliche Rolle. So erzählten zwei IPen davon, dass sie von ihren Vätern als ein Mensch gesehen wurden, der nichts auf die Reihe bringe. Sie wurden als „Vollidioten“ sowie als „Nichtsnutz“ bezeichnet.
- In Bezug auf die Geschwister ließen sich weder vermehrt positive, noch vermehrt negative Einflussfaktoren bestimmen. Es fiel dennoch auf, dass sich die IPen mit ihren Geschwistern gut verstanden. Sie beschrieben die Beziehung zu ihnen als ein „normales Verhältnis unter Geschwistern“. Das bedeutet, es wurde auch gestritten, es gab kleinere Konflikte, die sich nach einer Aussprache jedoch wieder auflösten. Eine IP bezeichnete ihre Schwester sogar als Freundin. Dies zeigt, dass alle IPen mit dieser näheren Umwelt während ihrer Schulzeit gut auskamen, was den IPen einen sicheren Rückhalt lieferte. Eine gut harmonisierende Geschwisterbeziehung ist für die schulischen Partizipationserfahrungen von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung förderlich.

- In der Geschwisterbeziehung konnte die Behinderung jedoch zu Diskrepanzen führen. Diese entstanden dadurch, wenn eine Schwester /ein Bruder eine Schule besuchte, die von der IP nicht besucht werden konnte (zum Beispiel ein Gymnasium, welches zu hohe Anforderungen enthält bzw. in rechtlicher Hinsicht gar nicht von Menschen mit einer Behinderung besucht werden darf). In diesem Zusammenhang wurden die IPen mit ihrer Behinderung und zugleich mit einem beschränkten Bildungsweg respektive beschränkten schulischen Möglichkeiten konfrontiert, was zu Enttäuschungen, sowie auch Neid führte.
- Die Beziehung zu Verwandten wurde nur in einigen Interviews angesprochen. In Bezug auf diesen Bereich zeigte sich, dass Verwandte als Vertrauenspersonen angesehen wurden. Die IPen wussten also, dass sie stets Zuflucht bei ihren Verwandten fanden, falls sie mit dem „System Eltern“ in Konflikt gerieten. Eine IP berichtete sogar, dass sie bei ihrer Tante so lange wohnen durfte, bis sie die Schule abgeschlossen hatte.
- Die Beziehung zu den Lehrkräften zeichnete sich dadurch aus, dass die IPen gezielt von ihren Lehrer/innen unterstützt wurden. Alle IPen sprachen von netten und hilfsbereiten Lehrer/innen, die immer für sie da waren. Sie fühlten sich in Bezug auf ihre Behinderung meist gut gefördert.
- Zudem führte die Motivation der Lehrer/innen zur Bewusstwerdung ihrer Fertigkeiten.
- In Bezug auf die Mitschüler/innen erzählten die IPen davon, dass sie beschimpft und ausgelacht wurden, was zu Unwohlsein in der Klasse führte.
- Die IPen bemängelten eine fehlende Unterstützung ihrer Mitschüler/innen bei Aufgaben. Sie fühlten sich dadurch nicht in der Klasse integriert und zusätzlich als Außenseiter/in.
- Freundschaften entstanden meist nur oberflächlich und nach der Schulzeit wurden Kontakte nur in den seltensten Fällen aufrechterhalten. Es wird deutlich, dass den IPen der Kontakt zu ihren Mitschüler/innen fehlte, welcher natürlich in einer Klasse wichtig wäre.

Schlussfolgernd kann demnach festgehalten werden, dass die Eltern die schulischen Teilhabeerfahrungen also sowohl in positiver, als auch in negativer Hinsicht beeinflussen. Die IPen können zwar in den meisten Fällen auf die Unterstützung ihrer Eltern vertrauen, dennoch führen Konflikte innerhalb dieses Systems zu

Unstimmigkeiten, die die Beziehung zwischen IPen und Eltern gefährden. Somit haben die IPen in ihrer näheren Umwelt oftmals keine Person, an die sie sich wenden können, obwohl nach HUSCHKE-RHEIN (1992, S. 22f) eine starke zwischenmenschliche Beziehung maßgeblich zu der Entwicklung eines Kindes beiträgt und eine Weiterbildung des Mikrosystems ermöglicht. Zudem spielen die Geschwister und Verwandte in Bezug auf die schulischen Partizipationserfahrungen eine wesentliche Rolle. Die IPen wissen, dass sie sich auf diese zwei Systeme verlassen können und vertrauen auf die Hilfsbereitschaft dieser näheren Umwelt. Resümierend lässt sich also in Bezug auf das System „Familie“ folgendes feststellen: Wenn im Laufe der Schulzeit instabile Beziehungen innerhalb des Systems „Familie“ herrschen, wirkt sich dies negativ auf den Lernerfolg der IPen aus. Zusätzlich wird ersichtlich, dass vor allem die Eltern eine entscheidende Rolle in Bezug auf die schulischen Partizipationserfahrungen einnehmen, da sich das Verhältnis zwischen den IPen und deren Eltern in der schulischen Leistung niederschlägt. Erfahren folglich die IPen von all diesen Systemen bezogen auf die Familie Unterstützung, trägt dies zu guten Teilhabeerfahrungen in der Schule bei. In Bezug auf die schulischen Erfahrungen der IPen wird deutlich, dass es zwar gute Erfahrungen mit den Lehrkräften gibt, dennoch die negativen Erlebnisse mit den Mitschüler/innen überwiegen. Somit lässt sich festhalten, dass sowohl die Lehrer/innen, als auch die Mitschüler/innen, Einfluss auf die schulischen Partizipationserfahrungen von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung haben. Die Lehrperson können insofern einen wesentlichen Beitrag zu guten schulischen Erfahrungen liefern, indem sie sich den Problemen dieser Kinder annehmen, sie bestmöglich unterstützen und differenziert auf ihre Bedürfnisse eingehen. Einen großen Stellenwert nehmen dabei die Stützlehrer/innen ein, da sie ersichtlich gezielter mit den IPen arbeiten können und zudem die nötige Zeit bekommen, um etwaige Probleme beseitigen zu können. Zusätzlich werden die Lehrer/innen von den IPen als Vertrauens- und Ansprechpersonen bei Schwierigkeiten innerhalb der Klasse hervorgehoben.

7.2 Analyse von Mesosystemen

Im Mesosystem, welches neben dem Mikrosystem eine weitere nähere Umwelt der IPen repräsentiert, ergeben sich zwei Systeme. Einerseits „Interaktion Mutter-Vater“, andererseits „Interaktion Eltern-Schule“.

7.2.1 Interaktion Mutter-Vater

Es ist auffallend, dass in vielen Familien gestritten wurde, weshalb sich die Eltern meist nicht mehr liebten und sich meist scheiden ließen. In einem speziellen Fall konnte nicht mehr von Zusammenhalt innerhalb der Familie gesprochen werden, was zur Folge hatte, dass sie sich nur mehr als Verwandte sahen. Ein regelmäßiger Streit der Eltern bewirkte, dass die IPen oft weinten und sich unwohl mit dieser Situation fühlten.

IP9: (...) „dann ist er auf sie los und hat sie fertig gemacht. Und gestritten haben sie oft jeden Abend. Und früher bin ich immer...habe ich immer geweint wenn sie gestritten haben. Dann bin ich immer unter der Stiege...wir haben...so unter sind Zimmer gewesen und oben ist das Wohnzimmer gewesen. Und dann bin ich früher immer unter der Stiege gestand und hab mitgehört und geweint, wenn sie gestritten haben. Und hab halt immer gehofft, dass sie aufhören. Ja und dann hat...das ist noch so lang weitergegangen bis ich 18 war (Interview 9, Zeile 56).

In einem weiteren Interview kam zur Sprache, dass die Scheidung der Eltern bei der Mutter Trauer und Zorn auslöste, weshalb sie zu Trinken begann. In einer speziellen Situation kam zur Sprache, dass die Eltern noch sehr jung waren und die Tatsache, ein behindertes Kind zu haben, sie überforderte.

7.2.2 Interaktion Eltern-Schule

Auch wenn großteils die IPen bei der Schulwahl einbezogen wurden, kam es dennoch vor, dass die Eltern über die Meinung des Kindes hinweg entschieden. So wurde in einem Interview berichtet, dass die Eltern eine bestimmte Schule als beste Förderung zur Selbstständigkeit für ihr Kind empfanden und sie deshalb auswählten. Hinzu kam, dass sich diese Eltern bei einer erneuten anstehenden Schulwahl für keine alternativen Beschulungsformen interessierten. Manchmal kam es auch vor, dass die Eltern in Absprache mit der Schule handelten. In einem Fall entschieden die Lehrer/innen, dass das Kind in einer Allgemeinen Sonderschule besser aufgehoben wäre. „ (...) dann haben der Direktor und die Lehrer entschieden, dass ich ins A muss in A(O) - ich wollte aber nicht“ (Interview 9, Zeile 36). In diesem Fall verstanden die Eltern zwar diesen Schritt, doch die Mutter wollte es dennoch verhindern, dass ihr Kind in diese Schulform gehen muss. In einem weiteren Interview kam ein Testverfahren zur Überprüfung des

Hauptschullehrstoffes zur Sprache. Mit diesem sollte festgestellt werden, ob die IP für die Hauptschule geeignet war. Das Ergebnis ergab jedoch, dass diese Schule für die IP zu schwer ist, weshalb sie in eine Sonderschule besuchen musste. Eine weitere IP berichtet davon, dass ihre Mutter mit der zuständigen Volksschullehrerin Gespräche führte, ob sie sich vorstellen könnte, das behinderte Kind in die Hauptschule zu begleiten.

IP15: *Hm. Halt die eine Lehrerin ist schon mit mir in die Volksschule gegangen und meine M. hat meine Lehrerin gefragt, ob sie mit rüber geht in die Hauptschule und dann hat...ist das gestanden, und das ist meine Lieblings',// gute Lehrerin (Interview 15, Zeile 342).*

Als weitere Punkte für das Mesosystem „Interaktion Eltern-Schule“ werden Gespräche mit dem Direktor und die günstige Entfernung zur Schule angegebenen.

7.2.3 Schlussfolgerungen – Mesosysteme

Das Mesosystem beinhaltet zum einen die Systeme „Interaktion Mutter-Vater“, zum anderen „Interaktion Eltern-Schule“. Die folgende Abbildung zeigt die Mesosysteme der IPen:

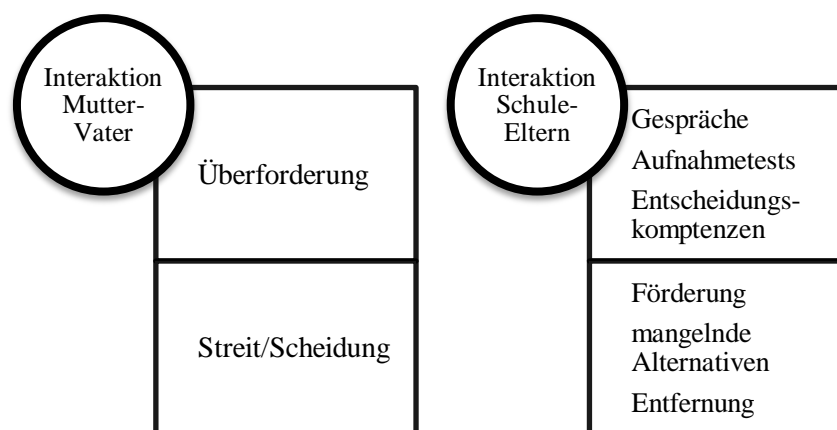


Abbildung 7: Mesosystem – die nähere Umwelt der IP und ihre Einflussfaktoren auf die schulischen Teilhabeerfahrungen

Auffallend beim Interaktionsverhalten Mutter-Vater war, dass in vielen Familien gestritten wurde. Dies wirkte insofern auf die IPen, da sie sich aufgrund dessen traurig fühlten und weinten sowie auch Scheidungen der Eltern miterleben mussten. „*Wir sind eigentlich keine Familie. Wir sind nur Verwandte (...)* Weil Zusammenhalt ist bei uns ein

Fremdwort“ (Interview 2, Zeile 201-205), sagt beispielsweise IP2 über den Zusammenhalt in ihrer Familie. Sie berichtete, dass sie es schon oft probierte, ihre Familie wieder zu vereinen, doch es erwies sich stets als aussichtsloses Unterfangen. Der Streit zwischen den Eltern respektive die Scheidung wirkten sich also einerseits auf die IPen aus, andererseits auf die innerfamiliäre Situation, wie folgende Sequenz verdeutlicht:

IP9: Danach haben sie sich scheiden lassen. Also meine Ma. Dann war, ja das war //, das war gut und so, obwohl sie es irgendwie nicht wollen haben und jetzt geht es besser und jetzt sind wir...aber danach hat meine Ma. angefangen zu trinken vor lauter Stress und Geld und Gericht und so. Und danach ist es immer schlimmer worden mit der, mit dem Alkohol. Dann hat sie auch, dann ist sie auch durchdreht an einem Abend, dann haben wir die Polizei anrufen müssen. (schnauft laut). Und dann später hat sie Gott sei Dank eingesehen, dass das so nicht weitergehen kann und ist dann in die [unverst. 2. Sek.] gekommen. Ist noch nicht so lange her (Interview 9, Zeile 60).

In einem konkreten Fall kam es aufgrund der Behinderung der IP zur Überforderung der Eltern. Sie konnten mit dieser Situation nicht umgehen und fühlten sich der Lage nicht gewachsen. In Bezug auf die Interaktion Eltern-Schule fiel auf, dass die Entscheidungskompetenzen sowohl auf Seiten der Eltern als auch auf Seiten der Schule lagen. Damit ist gemeint, dass sowohl Eltern, als auch Lehrer/innen, sowie Direktor/innen über die schulische Laufbahn der IPen bestimmen. Dies kann durch Gespräche, oder auch durch Aufnahmetests erfolgen. So schilderte IP7:

IP7: (...) dann haben sie die Testwertung gemacht, und dann hat es sich herausgestellt, dass es relativ wirklich schwer wäre, mich hinein zu setzen und den Hauptschulabschluss zu machen (Interview 7, Zeile 289/290).

Zudem spielten bei der Schulauswahl der IPen die Faktoren mangelnde Alternativen, bestmögliche Förderung und Entfernung eine weitere wesentliche Rolle. Der folgende Ausschnitt verdeutlicht die elterliche Entscheidungskompetenz: „*Weil meine Eltern, ähm, das C in D(O) draußen, am besten gefunden haben, für mich zur Förderung zur Selbständigkeit und auch von der Schule her*“ (Interview 2, Zeile 46).

In das Mesosystem fallen die Bereiche „Interaktion Mutter-Vater“ und „Interaktion Eltern-Schule“, aus denen sich folgende Ergebnisse ergaben:

- Instabile Beziehungen zwischen den Eltern führten zu Streit, im schlimmsten Fall zur Scheidung. Die IPen mussten stets die Reiberei ihrer Eltern ertragen bzw. die Scheidung miterleben. Die ständigen Konflikte stimmten die IPen meist traurig, weshalb sie somit nicht nur mit der Schule beschäftigt waren, sondern auch indirekt in die Probleme der Eltern mit einbezogen wurden.
- Die Überforderung der Eltern spielte eine weitere wesentliche Rolle. Sie kamen mit der Situation „behindertes Kind- Schule“ nicht zu recht und konnten es somit nicht gut genug unterstützen.
- In Bezug auf die „Interaktion Eltern-Schule“ fiel vor allem der Bereich der Entscheidungskompetenzen beider auf. So können Lehrer/innen, Direktor/innen sowie die Eltern selbst über die weitere schulische Ausbildung ihrer Kinder bestimmen und somit Einfluss auf schulische Erfahrungen ausüben.

In Bezug auf das Mesosystem lässt sich resümieren festhalten, dass die Streitereien zwischen den Eltern zu einem Gefühl von Unwohlsein der IPen führt. Die Streitigkeiten, die oft zu einer Scheidung führen, können zudem mit einer Überforderung der Eltern zusammenhängen. Somit erfahren die IPen die Trennung der Eltern, sind meist zwischen ihnen hin und her gerissen und erfahren somit auch keinen sicheren Rückhalt. Sie werden also mit ihren schulischen Problemen alleine gelassen, weshalb gerade deshalb eine gut funktionierende Beziehung zu den Mitschüler/innen sowie zu den Lehrer/innen einen wichtigen Stellenwert einnehmen könnte. In der Analyse kommt klar heraus, dass sich die IPen von beiden Unterstützung erhoffen, doch nur vom System „Lehrer/innen“ diese erhalten. Gerade wenn zwischen den Eltern große Konflikte herrschen, brauchen die IPen Ansprechpersonen, die sie vor allem in der Schule, in der sie viel Zeit verbringen, finden. Daher wird in Bezug auf die mesosystemische Analyse ersichtlich, wie wichtig Vertrauenspersonen im schulischen Umfeld sind. Denn haben die IPen niemanden in ihrer Kernfamilie, so wissen sie zumindest, dass sie stets zu ihren Lehrer/innen sowie Schulkollegen/innen bei Problemsituationen gehen können. Zusätzlich spielt die Entscheidungskompetenz der Eltern respektive der Schule bei den schulischen Partizipationserfahrungen eine wesentliche Rolle. So entscheiden beispielsweise Tests, sowie subjektive Empfindungen der Eltern über den weiteren schulischen Verlauf ihrer Kinder. In dieser Hinsicht rückt zusätzlich die makrosystemische Ebene in den Vordergrund. So können

Testverfahren, die einen SPF bei einem behinderten Kind feststellen sollen, über den weiteren schulischen Verlauf der IP entscheiden. Falls nun ein SPF festgestellt wurde, erhalten die Schule sowie die Eltern Machtpositionen. Beispielsweise setzen sich Schule und Eltern in Verbindung und besprechen die weiteren schulischen Möglichkeiten der IPen. So können nun die Eltern entscheiden, welche Schulform ihnen für ihr Kind als geeignetste erscheint. Die Schule gibt in diesem Fall wichtige Informationen weiter und versucht die Eltern bestmöglich zu beraten. Die IPen werden in diesem Prozess, so auch beschrieben in den Interviews, kaum einbezogen, sondern müssen die Entscheidungen hinnehmen, ob sie diese nun für richtig halten oder nicht.

7.3 Analyse von Exosystemen

In Bezug auf das Exosystem, welches die fernere Umwelt der IPen darstellt, spielen die Arbeitsplätze der Eltern eine wesentliche Rolle, das heißt, inwiefern sich diese auf die schulischen Leistungen der IPen auswirken. Zu Beginn ist anzumerken, dass weniger als die Hälfte der IPen den Beruf ihrer Eltern nannten und somit keine große Analyse des Exosystems vollzogen werden konnte. Auffallend war, dass die Väter meist Fernfahrer waren und daher kaum zu Hause sein konnten. Bei den Müttern ließ sich festhalten, dass sie in zwei Fällen Reinigungskräfte in schulischen Institutionen waren. Das bedeutete, sie haben fixe Arbeitszeiten, die sie einhalten mussten, weshalb sie nicht immer zu Hause bei ihrem Kind sein konnten. So schilderte IP7 vom Arbeitsplatz ihrer Eltern: *„Äh, der Papa arbeitet in P(O). Ich glaube 5 Minuten entfernt von da. Der ist LKW-Fahrer, und die Mama ist Putzfrau in der Hauptschule in D(O)“* (Interview 7, Zeile 243). In einem weiteren Interview erzählte die IP, dass sie im landwirtschaftlichen Betrieb der Eltern mitarbeitet. In einem anderen Fall arbeitete die Mutter im sozialen Bereich, der Vater hingegen in einem Lager.

7.3.1 Schlussfolgerungen – Exosystem

Die unten angeführte Abbildung 8 bezieht sich auf den Arbeitsplatz der Eltern und soll zeigen, dass durch unterschiedliche Berufe, mehr oder weniger Zeit für die Betreuung der IPen zu Verfügung steht, was Auswirkungen auf die schulischen Partizipationserfahrungen hat. IP15 erzählt beispielsweise: *„Und wo ich Schule gegangen bin, darf ich, hab ich auch dürfen zu meinem P, wenn meine M. einkaufen*

geht, kann ich zum P.“ (Interview 15, Zeile 739). Anhand der Abbildung lässt sich folglich gut darstellen, dass der berufliche Zeitaufwand unterschiedliche Ausprägungen auf die schulischen Partizipationserfahrungen der IPen hat:

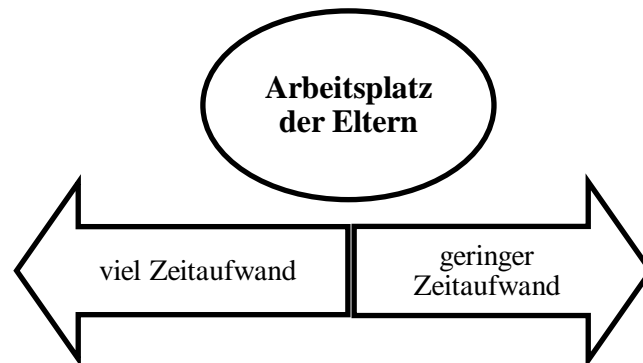


Abbildung 8: Exosystem – die ferner Umwelt der IP und ihre Einflussfaktoren auf die schulischen Teilhabeerfahrungen

Das Exosystem stellte in dieser Forschungsumgebung im Gegensatz zu den anderen ein kleines System dar, in das ausschließlich der Bereich des Arbeitsplatzes der Eltern hineinfällt, woraus sich folgendes Ergebnis festhalten lässt:

- Der Zeitfaktor spielte eine wesentliche Rolle. In der Analyse ließ sich herausarbeiten, dass der Lernerfolg der Kinder sowie die Wahrnehmung der Schule von den Arbeitszeiten der Eltern abhängten. Wenn Eltern also vermehrt für ihre Kinder da sein konnten, ließen sich bessere schulische Teilhabeerfahrungen verzeichnen.

So lässt sich feststellen, dass die IPen vorwiegend gute Erfahrungen mit Freunden und dem Lernen machen, wenn Eltern öfters zu Hause bei ihren Kindern sein können und diese unterstützen. Dies kann damit zusammenhängen, dass sie besser im Mikrosystem „Eltern“ sozial integriert sind und sie sich daher gezielter an soziale Prozesse anpassen können. Somit können sich die IPen leichter sozialen Prozessen, so wie sie in Schulen zu finden sind, anpassen, wodurch sie eher Freundschaften zu ihren Schulkolleg/innen knüpfen können. Wenn folglich die IPen Kontakte zu ihren Mitschüler/innen herstellen können, fällt es ihnen auch leichter sich in der Klasse zu integrieren und den Anschluss zu finden, da ihnen schon innerfamiliär das soziale Gefüge vermittelt wird. Die IPen

haben können somit auf einen sicheren Rückhalt zählen und sich gänzlich auf die Schule konzentrieren. In negativer Hinsicht führt eine unzureichende Beschäftigung mit den eigenen Kindern zu schlechten schulischen Teilhabeerfahrungen. Somit kann sich der Arbeitsplatz auf deren schulischen Erfahrungen auswirken, da es oft den Eltern nicht möglich ist, in jenem Zeitausmaß für ihre Kinder da zu sein, so wie sie es jedoch bräuchten.

7.4 Analyse von Makrosystemen

Das Makrosystem, stellt neben dem Exosystem, auch eine fernere Umwelt der IPen da. Es wird als das Gesellschaftssystem verstanden, welches die dort formulierten Werte und Normen beinhaltet. In Bezug auf die Forschungsfrage werden die Bereiche „Schulformen“ und die „Einführung von Integrationsklassen“ relevant.

7.4.1 Schulformen

Wie bereits in Kapitel 4 erwähnt gibt es in Österreich vier integrative Schulformen: die Integrationsklasse, die Stützlehrer/inklasse, die Kooperationsklasse und die Klein- oder Förderklasse. Während der Schulversuchszeit haben jedoch die zwei letztgenannten Ansätze immer mehr an Bedeutung eingebüßt, weshalb die Integrations- und Stützlehrer/inklasse relevant blieben. Menschen mit einer Behinderung haben die Möglichkeit ihre schulische Ausbildung im Rahmen einer integrativen volksschulischen- und hauptschulischen Form sowie eine sonderschulischen Form zu absolvieren. Zusätzlich können sie nach dem 8.Schuljahr die polytechnische Schule oder das Berufsvorbereitungsjahr machen und somit ihre Schulpflicht erfüllen.

Im Mittelpunkt einer Integrationsklasse liegt die innere Differenzierung anhand einer Individualisierung, wodurch die pädagogische Förderung der behinderten Schüler/innen angestrebt werden soll. Zu diesem Zweck wird sowohl die Gesamtschüleranzahl auf 20 Schüler/innen pro Klasse reduziert, als auch im Teamteaching unterrichtet. Zum einen soll dadurch das soziale Lernen, zum anderen die Möglichkeit auf viele soziale Kontakte zwischen den Schüler/innen gefördert werden. In einer Integrationsklasse liegt das Hauptaugenmerk zusätzlich auf einer alternativen Leistungsbeurteilung, auf einem fächerübergreifenden Unterricht sowie auf einer Auflösung von Leistungsgruppen. Die

Unterschiede zu einer Stützlehrer/inklasse sind zwar fließend, dennoch ergeben sich einige Punkte, die eine Unterscheidung gewähren. So ist ein Teamteaching nicht in einem vollen Stundenausmaß möglich, da sich oft zu wenige Kinder mit einem SPF in der Klasse befinden. Daher obliegt es dem/der Klassenlehrer/in ein geeignetes Förderprogramm, oft in Kooperation mit dem/der Stützlehrer/in, für das Kind mit Behinderung zu entwickeln, sowie innerhalb der Klasse ein förderliches Umfeld zu schaffen. Zusätzlich ist es wichtig, dass für das Kind mit einer Behinderung, vor allem für Schüler/innen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung, Differenzierungsmaßnahmen durchgeführt werden, um anstehende Lernrückstände nicht unnötig zu vergrößern. Daher ist die Aufgabe des/der Stützlehrer/in bedarfsorientiert vorzugehen, da er/sie, nicht immer dem/der Klassenlehrer/in zu Verfügung steht. Aufgrund einer geringeren Anzahl an behinderten Schüler/innen findet sich dieses Modell vor allem im ländlichen Raum.

Die Volksschule besuchen die Kinder mindestens vier Jahre, ausgenommen Schüler/innen benötigen für die Grundstufe I mehr als zwei Jahre. Dann ergeben sich folgende zwei Möglichkeiten. Sie werden entweder gemeinsam mit Kindern der Grundstufe I und II unterrichtet, oder in einer separaten Vorschulklasse zusammengefasst. Anschließend kann der Besuch an einer Hauptschule folgen, in der ein individueller Unterricht mittels Leistungsgruppen in den Hauptfächern gewährleistet wird. Zusätzlich wird ein spezieller Förderunterricht in diesen Unterrichtsgegenständen angeboten. Eine berufsbildende mittlere Schule kann entweder ein Jahr, oder vier Jahre besucht werden. Kinder, die in der Hauptschule in der dritten Leistungsgruppe waren, müssen für eine Aufnahme an dieser Schule einen Aufnahmetest in Mathematik, Deutsch oder Englisch absolvieren. Die Schüler/innen, die diese Schule nur ein Jahr besuchen erhalten im Gegensatz zu den anderen Schüler/innen eine teilweise qualifizierte Berufsausbildung. Die Dauer des Schulbesuches an einer allgemeinen Sonderschule variiert zwischen acht und zwölf Jahren. Im Falle eines 12-jährigen Besuches benötigt man eine Bewilligung des jeweiligen Schulerhalters. Die Sonderschule bietet den Schüler/innen eine Allgemeinbildung, die den Besuch an einer weiterführenden Schule ermöglicht. Zudem kann nach dem achten Schuljahr zum einen ein polytechnischer Lehrgang, zum anderen das Berufsvorbereitungsjahr angeschlossen werden.

7.4.2 Einführung von integrativ geführten Klassen

Die Einführung von integrativ geführten Klassen lässt sich mit der 11.SchOG-Novelle datieren, da erstmals die Durchführung von integrativen Ansätzen für alle Gruppen von Menschen mit einer Behinderung akzeptiert wurde. Die Auswirkungen unzähliger Initiativen betroffener Eltern sowie Therapeut/innen oder auch Kindergartenpädagog/innen hatten zur Folge, dass Menschen mit einer Behinderung die Volksschule, die Hauptschule, die Unterstufe der Sekundarstufe I, oder die Allgemeine Sonderschule besuchen können. In diesem Zusammenhang erhielten die Eltern ein Mitspracherecht bei der Schulwahl, sowie die Feststellung eines SPF wurde gesetzlich verankert. Wird ein SPF nach einem Attest festgestellt, werden betroffene Eltern über bestehende integrative Formen informiert sowie über den weiteren schulischen Verlauf ihrer Kinder aufgeklärt. Entscheiden sich Eltern für eine integrative Beschulung, müssen die jeweiligen integrativen Strukturen von der Schule bereit gestellt werden. Zudem wird das behinderte Kind in dem Fach, in dem es einen SPF hat, nach dem ASO-Lehrplan unterrichtet. Auch wenn die Feststellung des SPF's den Weg für eine integrative Beschulung eröffnet, hat dies auch negative Auswirkungen auf die weitere schulische und berufliche Laufbahn eines behinderten Kindes, da die Unterrichtung nach dem ASO-Lehrplan im Zeugnis vermerkt wird. Die nachfolgende Grafik versinnbildlicht die Entwicklung hin zu integrativ geführten Unterrichtsformen:

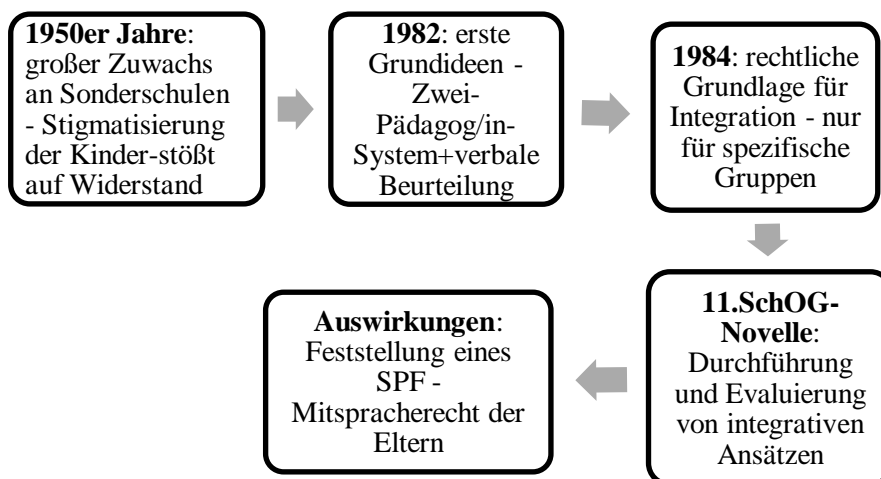


Abbildung 9: Makrosystem – die fernere Umwelt der IP und ihre Einflussfaktoren auf die schulischen Teilhabeerfahrungen

In den 1950er Jahren kommt es zu einem massiven Zuwachs an Sonderschulen, die zwar Kindern mit einer Behinderung die Möglichkeit auf eine schulische Bildung eröffnen, dennoch auf große Kritik stößt. Der Besuch einer Sonderschule bedeutet für

diese Kinder stets Stigmatisierungsgefahr durch die Gesellschaft bzw. „mehrheitlich Fortsetzung sozialer Benachteiligung“ (HAEBERLIN 2001, S. 54). Somit stößt das System der Sonderschulregelung allmählich auf Widerstand. Im Jahr 1982 entwickeln sich in Österreich erste Grundideen integrativer Schulformen, die bereits ein Zwei-Pädagog/innen-System sowie eine verbale Beurteilung beinhalten. Zwei Jahre später erfolgt die rechtliche Grundlage für Integrationsmaßnahmen, doch Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung werden in dieser noch nicht berücksichtigt. Erst im Jahr 1988, mit der Schaffung der 11.SchOG-Novelle, erhalten nun auch intellektuell beeinträchtigte Menschen die Möglichkeit eine integrativ geführte Schule zu besuchen. „Schüler/innen mit **sonderpädagogischen Förderbedarf** können entweder eine der Behinderung entsprechende **Sonderschule** besuchen oder **integrativ** in der Volksschule, der Hauptschule oder der Unterstufe einer allgemein bildende höhere Schule unterrichtet werden“ (BMASK 2008, S. 124; Hervorhebung im Original). Eltern haben nun das Recht zwischen diesen beiden Organisationsformen auszuwählen und sie können weiters, wenn Anzeichen auf einen SPF bestehen, um einen Antrag bei den zuständigen Bezirksschulräten ansuchen. „Die Kinder bzw. Jugendlichen werden entweder nach **Sonderschullehrpläne** oder nach **adaptierten Lehrplänen** der Volks- oder Hauptschule unterrichtet“ (BMASK 2008, S. 124; Hervorhebung im Original). Mit der 11.SchOG-Novelle wird zusätzlich der Schulbesuch für Menschen mit einer Behinderung von der 1. bis zur 8. Schulstufe, sowie die Beendigung der Schulpflicht durch einen 12-jährigen Besuch an einer Sonderschule oder eines polytechnischen Lehrganges gesetzlich verankert.

7.4.3 Schlussfolgerungen – Makrosystem

Das Makrosystem wird als Gesellschaftssystem definiert, welches mittels gesetzlicher Verordnungen klar aufzeigt, welche schulischen Ausbildungsmöglichkeiten für Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung angeboten werden. In diesem Zusammenhang liefert die Analyse folgende Erkenntnisse:

- In Anlehnung an das BMASK (2008, S. 124) haben Schüler/innen mit SPF die Möglichkeit ihre Schulpflicht in der Sonderschule oder integrativ in der Grund- und Sekundarstufe I zu erfüllen.

- Die integrativen Ansätze werden vom Staat vorgegeben und an die Eltern herangetragen.
- Eltern haben das Mitspracherecht, bei der Schulwahl ihrer Kinder mitzubestimmen
- Das Angebot an Integrationsmodellen ist limitiert und vom Bundesland abhängig¹¹⁵.

7.5 Analyse von Chronosystemen

Der Aspekt der Behinderung, welches das Chronosystem und somit die zeitliche Dimension aller Systemebenen der Umwelt bildet, nahm bei allen IPen eine wesentliche Rolle in Bezug auf die schulischen Teilhabeerfahrungen ein. Im Sinne des ökosystemischen Ansatzes beeinflusst dieses System alle weiteren Systemebenen einer Person. Da alle IPen bereits im frühen Kindesalter bzw. kurz nach der Geburt an ihrer Behinderung litten, kann keine direkte Veränderung aufgrund einer Behinderung auf die schulischen Teilhabeerfahrungen festgestellt werden. Vielmehr aber kann der Einfluss eines prägenden Ereignisses im Leben einer Person, auf schulische Erfahrungen festgehalten werden. Zu Beginn dieses Kapitels ist weiters anzuführen, dass fast alle IPen über ihre Behinderung sprachen, jedoch kaum ins Detail gingen. Zweimal wurde eine Lernbehinderung genannt, jedoch ein Mal in Verbindung mit Stottern. Weitere zwei IPen litten an psychischen Folgen, zum einen aufgrund von Depressionen, zum anderen wegen einem Missbrauchsfall innerhalb der eigenen Familie. Eine IP schilderte, dass sie mit zwei Jahren eine Krankheit bekam und daraufhin lange Zeit im Krankenhaus war. Zusätzlich wurden Behinderungen, wie Sprachprobleme und Trisomie 21 genannt. Zwei IPen schilderten ihre Behinderungen genauer und bezogen deren Folgen auf die Schule. Eine IP berichtete davon, dass sie einerseits Probleme mit ihren Ohren, andererseits Schwierigkeiten beim Sprechen hatte. Dies wirkte sich jedoch nicht negativ auf die schulischen Partizipationserfahrungen aus, da sie nicht oft in der Schule fehlte. Die folgende Interviewpassage von IP3 soll dies nun demonstrieren:

IP3: *Und halt nicht mehr reden können halt. So [unverst. 4 Sek.], nicht mehr reden können.*

I.: *Hm.*

¹¹⁵ vgl. BIEWER 2009, S. 210; vgl. FEYERER 2009, S. 80

IP3: *Und wenn ich geredet hab, entweder Piepsstimme, oder gar nicht, oder total rau.*

I.: *Hm.*

IP3: *Ja, da hab ich gar nicht reden können. Das war schon blöd.*

I.: *Hast Du in der Schule oft gefehlt?*

IP3: *Nein, oft nicht.*

I.: *Oft nicht.*

IP3: *Nein. Das ist schon gegangen.*

I.: *Aha*

IP3: *Wenns halt gegangen ist, nachher bin ich halt gegangen. Und wenn nicht, dann bin ich halt daheim geblieben.*

(Interview 3, Zeile 432-452)

Eine weitere IP erzählte, dass sie mit einem halben Jahr erkrankte, aufgrund dessen mit einem Fuß Probleme hatte und eine Hand gelähmt wurde. Zudem litt sie im Alter von 3-16 Jahren an epileptische Anfällen, die sie mit Medikamenten in den Griff bekam. Auch diese IP wurde aufgrund ihrer Behinderung in ihren schulischen Teilhabeerfahrungen nicht eingeschränkt.

7.5.1 Schlussfolgerungen – Chronosystem

Das Chronosystem bezieht sich in dieser Analysekonstellation auf das System „Behinderung“, welches sich in drei Bereiche aufgliedert: Die Auswirkung auf die elterliche Beziehung, der Lernaspekt und die Erfahrung von Scheitern. Die nachfolgende Abbildung versinnbildlicht das System „Behinderung“ mit den einzelnen Teilbereichen:

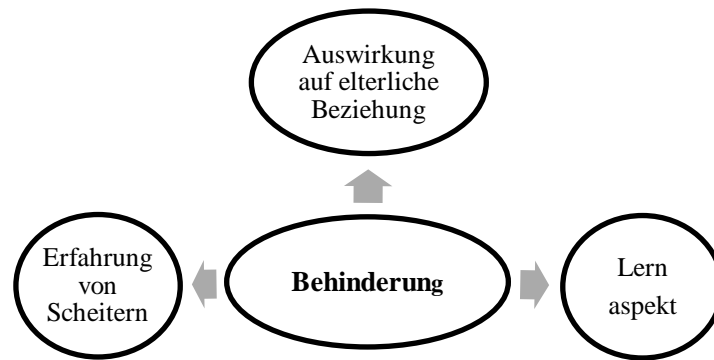


Abbildung 10: Chronosystem – die zeitliche Dimension der IP und ihre Einflussfaktoren auf die schulischen Teilhabeerfahrungen

In Bezug auf den erstgenannten Bereich „Auswirkungen auf die elterliche Beziehung“ ließ sich in einem konkreten Fall festhalten, dass die IP ihrer Mutter vorwarf, dass sie eine Behinderung hatte und im Rollstuhl sitzen musste. Dies war ein permanenter Streitpunkt und zudem ein heikles Thema zwischen den beiden. IP2 schilderte es folgendermaßen:

IP2: Weil ich sehr ein schwieriges Kind war, weil die Behinderung bei mir einfach nicht einsehbar war und ich hab wirklich jahrelang die Mama dafür verantwortlich gemacht (...) dass ich jetzt im Rollstuhl sitz. Als kleines Kind da checks du's nicht anders, aber wir streiten auch heute noch (Interview 2, Zeile 217-221).

Die Mutter setzte sich, auch aus diesem Grund, ins Ausland ab und wollte ohne Kinder leben. Sie ließ somit auch die IP während der Schulzeit im Stich und unterstützte sie nicht in diesem Lebensabschnitt. Die IP war folglich auf sich alleine gestellt, da sie auch zu ihrem Vater ein angespanntes Verhältnis hatte. Auch Erfahrungen von Scheitern nahmen eine wesentliche Rolle im Leben der IPen ein. So kam es, dass sie beispielsweise den Hauptschulabschluss machen wollten, aber es aufgrund ihrer Behinderung nicht schafften. Auch IP7 wurde mit dieser Erfahrung konfrontiert:

IP7: (...) jetzt schließ ich mit dem Thema ab, dass ich halt keinen Hauptschulabschluss habe, aber wenigstens kann ich stolz sein, dass ich wenigstens einen Abschluss habe, das ist halt Sonderschule (Interview 7, Zeile 290).

Im weiteren Verlauf erzählte sie davon, dass wegen ihrem Sonderschulabschluss blöde Bemerkungen von ihrem Umfeld kamen. Dennoch fand sie sich damit ab und wusste für sich selbst, dass sie über andere Fähigkeiten verfügte. So berichtete sie weiter: „(...) *ich habe mit dem Thema abgeschlossen, dass ich ihn nicht machen kann, aber deswegen bin ich noch lange kein dummer Mensch*“ (Interview 7, Zeile 301).

Als letzter Punkt wurde der Lernaspekt, der sich in zwei Teile gliederte, angesprochen. Einerseits konnten die IPen von positiven schulischen Erfahrungen berichten, da gezielt auf ihre Bedürfnisse eingegangen wurde, so wie es im folgenden Interview geschildert wird:

IP1: *Und die Sonderschullehrerin ist mit uns Mathe, Deutsch und Englisch ist sie mit uns woanders hingegangen, weil wir sind Mathe doch weit hinten* (Interview 1, Zeile 153).

In diesem konkreten Fall erkannte die Sonderschullehrerin die Lernschwäche der IP und ergriff daraufhin Maßnahmen, um die IP gezielt fördern zu können. In negativer Hinsicht wurden die Schule respektive die schulischen Anforderung als zu schwer empfunden, was der folgende Interviewausschnitt demonstrieren soll: „*Ja, eigentlich schon relativ schwierig, weil ich fast jeden Tag Test gehabt habe. Jeden Tag, irgendeinen Test, das war schon blöd*“ (Interview 3, Zeile 534). Die IP hatte große Schwierigkeiten beim Lernen, weshalb sie daraufhin Nachhilfestunden bekam. In der Schule jedoch konnte sie sich nicht konzentrieren, da ihre Mitschüler/innen zu laut waren. Weiters war es der IP unangenehm, dass sie meistens ein Nicht Genügend bekam, was sie folgendermaßen ausdrückte: „(...) *zum Schluss sind 5er rausgekommen bei den Tests (...) Ja, so, schon unangenehm, alle anderen haben bessere Noten*“ (Interview 3, Zeile 653-657).

Das Chronosystem befasst sich also mit dem Behinderungsaspekt in der zeitlichen Ebene, der in Bezug auf die Analyse, Auswirkungen auf die schulischen Partizipationserfahrungen von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung hat:

- Die IPen erlebten aufgrund ihrer Behinderung Erfahrungen von Scheitern. Dies implizierte die Tatsache, dass sie aufgrund ihrer Behinderung den

Hauptschulabschluss nicht machen konnten, obwohl sie ihn gerne versucht hätten.

- Die Behinderung wirkte sich auf die elterliche Beziehung aus, was Folgen auf das Mikrosystem der IPen hatte.
- Der Lernaspekt spielte in zweierlei Hinsicht eine wesentliche Rolle. Entweder erhielten die IPen eine auf sie abgestimmte Förderung, oder sie waren grundsätzlich mit den schulischen Anforderungen überfordert, da sie mehr Zeit bräuchten Aufgaben zu lösen.

Resümierend lässt sich somit festhalten, dass sich die Behinderung vorwiegend negativ auf die schulischen Partizipationserfahrungen auswirkt. In Bezug auf das Mikrosystem wird ersichtlich, dass eine Behinderung auf die darin enthaltenen Systeme Einfluss ausüben kann. Es kommt zur Sprache, dass die Behinderung zwischen den Familienmitgliedern stehen kann, so dass familiäre Konflikte entstehen und die IPen keine Unterstützung von ihren Eltern erwarten können. Dies kann sich natürlich auf die schulischen Leistungen niederschlagen bzw. fehlen den IPen damit wichtige Ansprechpersonen. Neben der Familie kann die Behinderung auch das System „Schule“ beeinflussen. Zum einen kann die Schule als Institution gezielte Maßnahmen setzen um dem/der Schüler/in zu helfen, zum anderen werden voreilige Schlüsse gezogen und die Bedürfnisse der Schüler/innen werden nicht ausreichend beachtet. Somit werden auch die Lehrer/innen, sowie die Mitschüler/innen gefordert mit dieser Situation adäquat umzugehen, so dass sich alle IPen wohl in der Klasse bzw. in der Schule fühlen. In diesem Zusammenhang rückt die Wichtigkeit der gegenseitigen Unterstützung in den Vordergrund, die positiv zu den schulischen Partizipationserfahrungen von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung beitragen kann. Erfahrungen von Scheitern können mit dem Makrosystem in Verbindung gebracht werden, da dieses klar vorgibt, welche schulischen Möglichkeiten intellektuell beeinträchtigten Menschen offen stehen. So stellt die Behinderung oftmals eine Hürde für diese Personengruppe dar. Auch wenn die IPen vereinzelt den Wunsch äußern einen Hauptschulabschluss machen zu wollen, kann dieser Wunsch aufgrund ihrer Behinderung bzw. aufgrund gesetzlicher Vorgaben nicht erfüllt werden.

8. Verknüpfung von Theorie und Empirie

Behinderung wird von der Klassifikation ICF laut dem BMASK (2008, S. 3) als Zusammenspiel von gesellschaftlichen und umweltbedingten Aspekten definiert. Es sollen somit soziale Faktoren einbezogen und die Umwelt auf diese Weise gestaltet werden, so dass eine Partizipation in sozialen Bereichen für Menschen mit Behinderung möglich wird¹¹⁶. Dies soll zudem eine Etikettierung von behinderten Kindern verhindern. Auch CLOERKES (2007, S. 8ff) spricht den Aspekt der Umwelt an, denn er spricht davon, dass eine Abweichung von festgesetzten Normen und Werten zu negativen sozialen Reaktionen führt. Unter sozialen Reaktionen versteht er die Ganzheit von Einstellungen in zwischenmenschlichen Beziehungen, die maßgeblichen Einfluss haben, ob eine Behinderung bei einer Person vorliegt. Dies zeigt sich in der Analyse in Bezug auf das Mesosystem, sowie auf das Mikrosystem. Den IPen wird in Bezug auf ihre schulischen Partizipationserfahrungen der Aspekt ihrer Behinderung deutlich gemacht. Die Reaktionen der Mitschüler/innen, welchen beziehungsweise auf CLOERKES (2007, S. 8ff) eine soziale Reaktion repräsentieren, bezieht sich auf die Behinderung der IPen. Sie werden ausgelacht, beschimpft, gehänselt und von der Klassengemeinschaft meist ausgeschlossen. Somit bestimmen die Mitschüler/innen, dass eine Behinderung offensichtlich vorliegt und schreiben der IPen Außenseiter/inrollen zu. Auch einer rückgängigen Etikettierung von Menschen mit Behinderung, in diesem Fall der IP, im Sinne der ICF¹¹⁷ kann dadurch nicht entgegengetreten werden. Die IPen erfahren meist durch die Schule Ausschlussprozesse, auch wenn dies die ICF in Anlehnung an SCHUNTERMANN (2009, S. 30) nicht verfolgt. Es sollte die Umwelt folglich so gestaltet sein, dass Menschen mit einer Behinderung in allen sozialen Bereichen partizipieren können und an diesen uneingeschränkt teilnehmen können. Die Analyse der Daten ergab jedoch, dass aufgrund einer externen Testung eine IP nicht die Hauptschule besuchen durfte, da sie nach dessen Ergebnis den Anforderungen dieser schulischen Institution nicht gerecht wurde. Sie wurde folglich mit ihrer Behinderung konfrontiert, da sie aufgrund ihrer intellektuellen Beeinträchtigung nicht am hauptschulischen Unterricht teilnehmen konnte.

¹¹⁶ vgl. SCHUNTERMANN 2009, S. 30

¹¹⁷ vgl. BMASK 2008, S. 3

Die WHO (2010, S. 1) deklariert intellektuelle Beeinträchtigung, als eine verringerte Fähigkeit Informationen aufzunehmen und zu verstehen, sowie ein Unvermögen neue Fähigkeiten zu erlernen sowie neu erlernte Fähigkeiten gezielt anzuwenden. Bereits VON BRACKEN (1976, S. 47) spricht davon, dass die Befähigung zu geistigen Leistungen beeinträchtigt ist. Nichtsdestotrotz, so SPECK (2005, S. 67f), müssen, auch wenn eine intellektuelle Beeinträchtigung vorliegt, Bildung und Erziehung durch gezielte Gestaltung der Lernumgebung sowie gezielte Fördermaßnahmen, möglich gemacht werden. So erzählt eine IP von ihrer Sonderschullehrerin, die mit ihr gemeinsam in einen eigenen Raum geht, um Deutsch, Mathematik und Englisch zu lernen. Sie empfand dies als sehr angenehm, da sie erstens mit fünf anderen Integrationsschüler/innen unterrichtet und zweitens gezielt auf ihre Bedürfnisse eingegangen wurde. Laut SANDER (2009, S. 106) liegt in diesem Fall in Bezug auf die ökosystemische Sichtweise BRONFENBRENNERS (1989, 1993) keine Behinderung vor, da eine zureichende Integration in das Mensch-Umfeld-System gewährleistet wird. BRONFENBRENNER (1989, S. 37) spricht in diesem Sinne von der Ökologie der menschlichen Entwicklung und spricht damit eine Anpassung an wechselnde Eigenschaften der Umwelt an. In seinem Ansatz hebt er vor allem die Interaktion Mensch-Umwelt hervor, die Einfluss auf die Entwicklung eines Menschen ausübt¹¹⁸. Zusätzlich bezeichnet BRONFENBRENNER (1989, S. 19) die Umwelt als Systeme, die auf unterschiedlichen Ebenen mit der sich entwickelnden Person in direkten respektive indirekten Kontakt stehen. Somit stellt die zu große Anzahl an Tests, so wie es in einem Interview angesprochen wurde, eine unzureichende Eingliederung in dieses Mensch-Umfeld-System dar. Die IP fühlte sich überfordert, erreichte dadurch meist schlechte Noten und zudem wirkte sich die Umwelt negativ auf ihren schulischen Entwicklungsprozess aus.

In Bezug auf die schulischen Partizipationserfahrungen von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung stellt das Thema „Bildung“ einen wesentlichen Aspekt dar. Bildung soll eine selbstbestimmte und aktive Partizipation in der Gesellschaft ermöglichen. Laut PLATTE (2009, S. 20) erfolgte durch die Ratifizierung der UN-Konvention ein massiver Wandel in Bezug auf das Bildungs- und Erziehungsrecht von Menschen mit einer Behinderung. Artikel 24, dieser Konvention, befasst sich primär mit der Erziehung und Bildung von behinderten Menschen. Mit dem MINISTERIUM FÜR

¹¹⁸ vgl. DOOSE 2007, S. 23

ARBEIT, SOZIALES, GESUNDHEIT, FAMILIE UND FRAUEN (2010, S. 34f) lassen sich die darin enthaltenen Punkte wie folgt zusammenfassen:

- Es sollen integrative Schul- und Erziehungssysteme bereitgestellt werden
- Menschen mit einer Behinderung dürfen nicht mehr vom Schulsystem ausgeschlossen werden
- Es soll auf ihre Bedürfnisse eingegangen werden

FEYERER (2003, S. 30) spricht in Bezug auf integrative Schulformen die Integrationsklasse an, die soziales Lernen fördern sowie viele sozialen Kontakte unter den Schüler/innen ermöglichen soll. Die Analyse ergab jedoch, dass Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung in Integrationsklassen nur in den seltensten Fällen Freundschaften knüpfen konnten. Die IPen stellten zwar Kontakte zu ihren Mitschüler/innen her, dennoch blieben diese Beziehung oberflächlich und nur auf die Schule bezogen. Außerschulische Aktivitäten fanden, bis auf zwei Ausnahmen, nie statt. Das definierte Ziel von FEYERER (2003, S. 30) „Differenzierung durch Individualisierung“ konnte in den Integrationsklassen laut der Datenauswertung nur teilweise erreicht werden. Viele IPen klagten über Probleme beim Lernen, auch wenn sie von ihren Lehrer/innen gute Unterstützung erfuhren. Eine IP konnte sich beispielsweise nicht gut konzentrieren, da ihre Mitschüler/innen sie stets störten und laut waren.

In Bezug auf Artikel 24 lässt sich mit HOLZINGER und WOHLHART (2009) und FEYERER (2003) festhalten, dass in Österreich zwar ein Angebot an integrativen Schulmodellen existiert, dennoch ein angstfreies Verbleiben an Regelschulen¹¹⁹ in Bezug auf die Analyse nicht gewährleistet werden kann. So wird in den Interviews noch oft der Besuch an einer Sonderschule angesprochen, da sie dem Unterricht an einer Regelschule nicht folgen konnten. In dieser Hinsicht sprechen FEYERER (2009, S. 80) und BIEWER (2009, S. 210) die Unterschiede in den Bundesländer in Bezug auf das Angebot an integrativen Schulformen an. So lässt sich feststellen, dass in den östlichen Teilen Österreichs, eine Ausnahme bildet Niederösterreich, integrative Ansätze dominieren, hingegen im Westen Österreichs Sonderschulformen im Schulsystem stärker verankert sind. Die Interviews wurden, bis auf eine Ausnahme, in den

¹¹⁹ vgl. BUNDSCHUH 2010, S. 92

westlichen Bundesländern durchgeführt, was dazu führt, dass die Ergebnisse leicht verfälscht wirken. Eine IP war zum Beispiel bereits in einer Volksschule, doch die Lehrer/innen entschieden, dass sie überfordert ist und daher in eine Sonderschule gehen muss. Die Analyse der Basisfertigkeiten, das schrittweise trainieren dieser Fertigkeiten und das Ausrichten auf ein bestimmtes Ziel während des Unterrichts, so wie es STRAßMEIER (1997, S. 73ff) anspricht, die einen Verbleib in der Regelschule versichern können, wird in den Interviews nicht angesprochen.

KLICPERA (2005) befasst sich unter anderem mit der Zusammenarbeit Schüler/in-Lehrer/in. In seinen Ausarbeitungen werden die positiven Erfahrungen herausgearbeitet. Auch in dieser Analyse lässt sich diese Faktum bestätigen. Die meisten IPen machten mit ihren Lehrer/innen gute Erfahrungen. Sie wurden gezielt unterstützt, die Lehrpersonen gingen auf ihre Bedürfnisse ein und pflegten einen netten Umgang mit ihren Schüler/innen. Jedoch traf auch eine unzureichende Vorbereitung der Lehrer/innen, so wie es von KLICPERA (2005) angesprochen wurde, bei einem Interview zu. Eine IP erzählte davon, dass sie für die Beantwortung einer Frage länger Zeit gebraucht hätte. Die Lehrerin ging jedoch in diesem Fall nicht auf die IP ein, wirkte zudem nicht auf die Situation vorbereitet, und gab ihr daraufhin ein Minus. In Bezug auf das Verhältnis behindertes Kind- Mitschüler/innen hebt er zwar die positiven Erfahrungen hervor, doch er spricht auch die Schwere der Behinderung als hinderlichen Faktor bei der Kontaktknüpfung an. Solch positive Erfahrungen lassen sich anhand der Analyse nicht festhalten, im Gegenteil, die IPen haben große Probleme eine Beziehung zu ihren Mitschüler/innen aufzubauen.

9. Conclusio und Ausblick

Mit dem Verfahren der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse in Verbindung mit dem ökosystemischen Ansatz nach Urie BRONFENBRENNER wurden wertvolle Informationen gewonnen, wodurch die Forschungsfrage ausreichend beantwortet werden konnte. So wurden für die nähere Umwelt das Mikro- und das Mesosystem und für die fernere Umwelt das Exo- und das Makrosystem herangezogen. Das Chronosystem bildete dabei den zeitlichen Rahmen der Umweltebenen. In jedem einzelnen System wurden Kategorien gebildet, die den Einfluss auf die schulischen Partizipationserfahrungen von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung

aufzeigen. In Kapitel 7 wurden folglich das Mikro- Meso- Exo- Makro- und Chronosystem angeführt und Schlussfolgerungen auf die Forschungsfrage gezogen. Mit diesen konnten auch Antworten für die Subfrage herausgearbeitet werden. Diese heißt: **„Wie erlebten Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung ihre Schulzeit?“**

- Die IPen hatten Schwierigkeiten Freundschaften mit ihren Mitschüler/innen zu knüpfen
- Sie übernahmen oft die Außenseiterrolle innerhalb der Klasse, da sie ausgelacht und beschimpft wurden
- Die IPen waren oft mit den Leistungsanforderungen überfordert
- Sie erhofften sich mehr Unterstützung von ihren Schulkolleg/innen
- Die IPen wünschten sich oftmals mehr Zeit für die Bearbeitung der Aufgaben
- Konflikte innerhalb der Familie in Bezug auf schulische Aufgaben (z.B.: das Anschreiben bei Hausübungen; fehlendes Vertrauen der Eltern in die Fähigkeiten ihrer Kinder)

Diese Faktoren führten dazu, dass sich die IPen unwohl in der Klasse fühlten, die Schule als große Belastung empfanden und froh waren, wenn die Schule vorbei war.

- Die Lehrer/innen führten einen netten Umgang zu ihren Schüler/innen mit SPF
- Die IPen konnten sich auf die Unterstützungen ihrer Lehrpersonen verlassen
- Es wurde auf die Bedürfnisse der Kinder eingegangen
- Die Lehrer/innen freuten sich mit den Schüler/innen mit, wenn sie gute Leistungen erbrachten
- Eltern als Ansprechpersonen bei schulischen Problemen

Hier wird ersichtlich, dass der Umgang der Lehrkräfte, sowie eine adäquate Unterstützung der Eltern die negativen Erfahrungen mit den Mitschüler/innen ein wenig ausgleichen konnten. Wenn folglich die IPen Probleme mit ihren Schulkolleg/innen hatten, konnten sie auf die Hilfe ihrer Lehrer/innen zählen. Nichtsdestotrotz vermittelt die Analyse der Interviews, dass sich die IPen vorwiegend unwohl im schulischen Umfeld fühlten und einen Weg zurück in die Schule ausschlossen.

Resümierend lässt sich festhalten, dass der Einfluss von Systemen der näheren und fernerer Umwelt einerseits positive, andererseits negative Auswirkungen auf die schulischen Erfahrungen des Kindes hat. Das System der Lehrer/innen stellt zweifellos eine nahe Umwelt dar, die sich positiv auf die Teilhabeerfahrungen auswirkt. Zudem kann die Familie, bestehend aus Eltern, Geschwister und Verwandte maßgeblich zu einer erfolgreichen schulischen Ausbildung ihres behinderten Kindes beitragen. Negativ wurde hingegen die Beziehung zu den Mitschüler/innen hervorgehoben. Auf der Mesoebene spielen familiäre Konflikte und die Entscheidungskompetenzen auf Seiten der Schule und Eltern eine wesentliche Rolle in Bezug auf die schulischen Teilhabeerfahrungen. So kann einerseits durch innerfamiliäre Streitereien das Verständnis für die Bedürfnisse der IPen verloren gehen, andererseits werden die Entscheidungen über den weiteren schulischen Verlauf der Kinder ohne Mitspracherecht der betroffenen Schüler/innen getroffen. Das Exosystem verdeutlicht die Relevanz einer ausgiebigen Beschäftigung von Eltern mit ihren Kindern während der Schulzeit und das Markosystem zeigt offensichtliche Grenzen bezugnehmend auf die schulischen Ausbildungsmöglichkeiten von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung auf. In dieser Hinsicht ergeben sich folgende Fragestellungen, die in Bezug auf dieses Forschungsfeld weiterführend untersucht werden könnten:

- Welche konkreten Aspekte können zu einer guten Beziehung zwischen behinderten und nichtbehinderten Kindern beitragen? Wie könnte die Aufklärungsarbeit gestaltet werden, so dass sich nichtbehinderte Schüler/innen auf diese spezielle Situation einstellen können?
- Wie können Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung vermehrt in den Prozess der Schulwahl integriert werden?
- In welchen Schulformen können Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung am besten gefördert werden? In diesem Zusammenhang nehmen die Differenzen innerhalb der Bundesländer eine maßgebliche Rolle ein. Wie können die westlichen Bundesländer vom hohen Prozentsatz an integrativ geführten Unterricht der östlichen Bundesländer profitieren? Besteht bereits ein reger Austausch zwischen diesen?
- Welche konkreten Unterstützungsmaßnahmen benötigen Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung, so dass sie sich im schulischen Umfeld

wohlfühlen und ihre Ausbildung ohne Beleidigungen und Traurigkeit, sondern mit viel Freude und Motivation absolvieren können?

- Wie können Geschwister diesen Schüler/innen gezielte Unterstützungsmaßnahmen anbieten? Können Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung von älteren Geschwistern in Bezug auf schulische Anforderungen profitieren?

Die Diplomarbeit zeigte, dass bereits erste Ansätze in Bezug auf schulische Erfahrungen von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung im wissenschaftlichen Diskurs vorhanden sind. Diese ermöglichen, den Grundprinzipien der ICF, sowie den Bildungsidealen der UN-Konvention ein Stück weit entgegen treten zu können. Auch der Bildungsanspruch von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung wurde wahrgenommen und gezielte Unterstützungs- und Fördermaßnahmen wurden entwickelt. Dennoch zeigt diese wissenschaftliche Arbeit auch, dass noch immer Probleme im schulischen Kontext bei intellektuell beeinträchtigten Menschen vorhanden sind. Diesen gilt es auf den Grund zu gehen, Lösungsansätze müssen vorangetrieben und die Problematik im schulischen Umfeld muss aus den verschiedensten Blickwinkeln bearbeitet und analysiert werden, so dass Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung in näherer Zukunft einer glücklichen sowie angstfreien schulischen Ausbildung entgegentreten können.

Literaturverzeichnis

AAIDD (2011): *Definition of Intellectual Disability*. Online im WWW unter URL: http://www.aaidd.org/content_100.cfm?navID=21 [24.01.2012]

AICHELE, Valentin (2010): *Das Recht auf inklusive Bildung gemäß Artikel 24 der UN-Behindertenkonvention. Inhalt und Wirkung.*- In: HINZ, Andreas; KÖRNER, Ingrid; NIEHOFF, Ulrich (2010): *Auf dem Weg zur Schule für alle. Barrieren überwinden-inklusive Pädagogik entwickeln.*-Marburg: Lebenshilfe Verlag, 2.durchgesehene Auflage, Seite 11 – 25.

ANLANGER, Otto (1993): *Behinderten Integration. Geschichte eines Erfolges. Dokumentation.*- Wien: Jugend und Volk-Edition, Schulheft 70

BACH, Heinz (1990): *Geistigbehindertenpädagogik.*- Berlin: Edition Marhold im Wissenschaftsverlag Volker Spiess, 13. Auflag.

BACH, Heinz (2001): *Pädagogik bei mentaler Beeinträchtigung. Revision der Geistigbehindertenpädagogik.*- Bern, Stuttgart, Wien: Verlag Paul Haupt.

BERTALANFFY, Ludwig von (1972): *Vorläufer und Begründer der Systemtheorie.*- In: KURZROCK, Ruprecht (1972): *Systemtheorie.*- Berlin: Colloquim Verlag.

BIEWER, Gottfried (2008): *Integration und Inklusion im Bildungswesen – Einführung in die Thematik.*- In: BIEWER, Gottfried, LUCIAK, Mikael und SCHWINGE, Mirella (2008): *Begegnung und Differenz. Menschen – Länder – Kulturen. Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik.*- Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt

BIEWER, Gottfried (2009): *Grundlagen der Heilpädagogik und Integrativen Pädagogik.*- Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

BIEWER Gottfried; FASCHING Helga und KOENIG Oliver (2009): *Teilhabe von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung an Bildung, Arbeit und Forschung.*-In: SWS Rundschau, 49 Jg., Heft 3, S. 391-403

BLEIDICK, Ulrich (1978): *Pädagogik der Behinderten. Grundzüge einer Theorie der Erziehung behinderter Kinder und Jugendlicher.*- Berlin-Charlottenburg: Carl Marhold Verlagsbuchhandlung, 3. Vollständig neuüberarbeitete und erweiterte Auflage.

BLEIDICK, Ulrich (1999): *Behinderung als pädagogische Aufgabe. Behinderungsbegriff und behindertenpädagogische Theorien.*- Stuttgart, Berlin, Köln: Verlag W. Kohlhammer.

BLEIDICK, Ulrich (Hrsg.), ANTOR Georg (2001): *Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis.*- Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, 1. Auflage.

BRACKEN, Helmut von (1976): *Vorurteile gegen behinderte Kinder, ihre Familien und Schulen.*- Berlin: Carl Marhold Verlagsbuchhandlung

BRONFENBRENNER, Urie (1989): *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente.*- Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag

BRONFENBRENNER, Urie (1993): *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente.*- Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag

BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT, SOZIALES UND KONSUMENTENSCHUTZ (2008): *Behindertenbericht 2008. Bericht der Bundesregierung über die Lage von Menschen mit Behinderung in Österreich 2008.* Online im WWW unter URL: http://www.bmask.gv.at/cms/site/attachments/2/4/2/CH2092/CMS1313493090455/behindertenbericht_09-03-17.pdf [26.01.2012]

BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR (2010): *Bildungswege in Österreich.*- Online im WWW unter URL: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17295/bw_dt_10.pdf [13.02.2012]

BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR (2011): *Gesamte Rechtsvorschrift für Schulpflichtgesetz 1985.* Online im WWW unter URL: <http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009576> [13.02.2012]

BUNDSCHUH, Konrad (2010): *Allgemeine Heilpädagogik. Eine Einführung.*-Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

BÜSCHGES-ABEL, Winfried (2000): *Systemische Beratung in Familien mit behinderten oder chronisch erkrankten Angehörigen. Ein lösungsorientierter Ansatz für Heilpädagogik und klinische Sozialpädagogik.*- Berlin: Luchterhand.

CLOERKES, Günther (2007): *Soziologie der Behinderten. Eine Einführung.*- Heidelberg: Winter Verlag, 3. Neu bearbeitete und erweiterte Auflage.

DEUTSCHES INSTITUT FÜR MEDIZINISCHE DOKUMENTATION UND INFORMATION, KOOPERATIONSZENTRUM FÜR DAS SYSTEM INTERNATIONALER KLASSIFIKATION (2005): *Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit Behinderung und Gesundheit.* Online im WWW unter URL: http://www.dimdi.de/dynamic/de/klassi/downloadcenter/icf/endfassung/icf_endfassung-2005-10-01.pdf [26.01.2012]

DOOSE, Stefan (2007): *Unterstützte Beschäftigung: Berufliche Integration auf lange Sicht. Theorie, Methodik und Nachhaltigkeit der Unterstützung von Menschen mit Lernschwierigkeiten durch Integrationsfachdienste und Werkstätte für behinderte Menschen auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt. Eine Vertriebs-und Verlaufsstudie.*- Marburg: Lebenshilfe Verlag.

DÖRNER, Klaus (2006): *Der Nationalsozialismus.*- In: WÜLLENWEBER, Ernst, THEUNISSEN, Georg, MÜHL, Heinz (Hrsg.) (2006): *Pädagogik bei geistigen Behinderungen. Ein Handbuch für Studium und Praxis.*- Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, S 41.48.

ELLGER-RÜTTGARDT, Sieglind Luise (1980): *Der Hilfsschullehrer. Sozialgeschichte einer Lehrergruppe.*- Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

ELLGER-RÜTTGARDT, Sieglind Luise (2003): *Lernbehindertenpädagogik. Studententexte zur Geschichte der Behindertenpädagogik.*- Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag.

ELLGER-RÜTTGARDT, Sieglind Luise (2008): *Geschichte der Sonderpädagogik. Eine Einführung.*- München: Ernst Reinhardt Verlag.

FEYERER, Ewald (1998): *Behindern Behinderte?. Integrativer Unterricht auf der Sekundarstufe I.*- Innsbruck-Wien: Studien Verlag.

FEYERER, Ewald und PRAMMER, Wilfried (2003): *Gemeinsamer Unterricht in der Sekundarstufe I. Anregungen für eine integrative Praxis.*- Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag.

FEYERER, Ewald (2009): *Qualität in der Sonderpädagogik: Rahmenbedingungen für eine verbesserte Erziehung, Bildung und Unterrichtung von Schüler/innen mit sonderpädagogischen Förderbedarf.*- In: SPECHT, Werner (2009): *Nationaler Bildungsbericht. Österreich 2009.*- Graz: Leykam, Band 2, S. 73-99.

FLICK, Uwe (2005): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung.*- Reinberg bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuchverlag Verlag.

FORNEFELD, Barbara (2009): *Grundwissen Geistigbehindertenpädagogik.*- München: Ernst Reinhardt Verlag, 4. Überarbeitete und erweiterte Auflage.

FRIESE, Susanne (2008): *Kurzeinführung in atlas. ti. the knowledge workbench.*- Berlin: ATLAS. ti Scientific Software Development GmbH, überarbeitete Edition.

GINNOLD, Antje (2008): *Der Übergang Schule – Beruf von Jugendlichen mit Lernbehinderung. Einstieg – Ausstieg – Warteschleife.*- Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlagsbuchhandlung.

GRAUMANN, Olga (2002): *Gemeinsamer Unterricht in heterogenen Gruppen. Von lernbehindert bis hochbegabt.*- Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

GRUBER, Heinz (1995): *Entwicklung und Perspektiven der Schulintegration in Österreich.*- In: SEVERINSKI, Nikolaus (Hrsg.) (1995): *Gemeinsame Bildung Behinderter und nichtbehinderter.*- Wien: Verlag Kaiser, S. 68-76.

HAEBERLIN, Urs (2001): *Schule, Schultheorie, Schulversuche.*- In: BLEIDICK, Ulrich (Hrsg.), ANTOR Georg (2001): *Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis.*- Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, 1. Auflage.

HAEBERLIN, Urs (2005): *Grundlagen der Heilpädagogik. Einführung in eine wertgeleitete erziehungswissenschaftliche Disziplin.*- Bern: Haupt Verlag, 1. Auflage.

HEYER, Peter (2009): *Grundschule – Schule für alle. Grundsätze zur Entwicklung integrativer Arbeit.*- In: EBERWEIN, Hans und KNAUER, Sabine (2009): *Handbuch Integrationspädagogik.*-Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 7.Auflage, S. 191 – 200.

HINTZ, Otto (1897): *Welche pädagogischen Maßnahmen eignen sich für den Unterricht und die Erziehung solcher Kinder, welche die Volksschule nicht genügend Förderung erfahren?.*- In: Pädagogische Zeitung, Heft 26, S. 783-784, 821-823, 824.

HOLTZ, Karl Ludwig (2008): *Einführung in die systemische Pädagogik.*-Heidelberg: Carl-Auer Systeme, 1. Auflage

HOLZINGER, Andrea und WOHLHART, David (2009): *Schulische Integration.*- Innsbruck: Studienverlag.

HUSCHKE-RHEIN, Rolf (1992): *Systemisch-ökologische Pädagogik. Band 3: Systemtheorien für die Pädagogik. Umriss einer neuen Pädagogik.*- Köln: Rhein-Verlag, 2. verbesserte und veränderte Auflage.

HUSCHKE-RHEIN, Rolf (1994): *Systemisch-ökologische Pädagogik. Ein Lehrbuch und Studienbuch für Erziehungs- und Sozialwissenschaften.* Band 4. Zur Praxisrelevanz der Systemtheorie.- Köln: Rhein Verlag, 2. veränd. und verb. Auflage.

JENSEN, Stefan (1999): *Erkenntnis-Konstruktivismus-Systemtheorie. Einführung in die Philosophie der konstruktivistischen Wissenschaft.*- Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

KLICPERA, Christian (2005): *Elternerfahrungen mit Sonderschulen und Integrationsklassen. Eine qualitative Interviewstudie zur Schulwahlentscheidung und zur schulischen Betreuung in drei österreichischen Bundesländern.*- Wien: LIT Verlag.

KÖNIG, Eckhard und VOLMER, Gerda (2005): *Systemisch denken und handeln. Personale Systemtheorie in Erwachsenenbildung und Organisationsberatung.*-Basel, Weinheim: Beltz Verlag.

KRONKOSKY-CHARITABLE FOUNDATION (2008): *Intellectual Disability.* Online im WWW unter URL:
[http://www.kronkosky.org/research/Research Briefs/Intellectual%20Disability%20May%202008.pdf](http://www.kronkosky.org/research/Research%20Briefs/Intellectual%20Disability%20May%202008.pdf) [15.02.2012]

LAMNEK, Siegfried (1995): *Qualitative Sozialforschung. Methoden und Techniken.*- Weinheim, Basel: Psychologie Verlags Union, 3. Korrigierte Auflage.

LINDMEIER, Bettina und LINDMEIER, Christian (2002): *Geistigbehindertenpädagogik. Band 3 der „Studientexte zur Geschichte der Behindertenpädagogik“.*- Weinheim, Berlin, Basel: Beltz Verlag.

LINDMEIER, Bettina und LINDMEIER, Christian (2006): *Aufbau und Entwicklung der Pädagogik bei geistiger Behinderung von 1950 – 1989 in der BRD.*- In: WÜLLENWEBER, Ernst, THEUNISSEN, Georg, MÜHL, Heinz (Hrsg.) (2006): *Pädagogik bei geistigen Behinderungen. Ein Handbuch für Studium und Praxis.*- Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, S 41.48.

LÜSCHER, Kurt (1976): *Urie Bronfenbrenner. Ökologische Sozialisationsforschung.*- Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 1.Auflage.

MAIKOWSKI, Rainer und PODLESCH, Wolfgang (1994): *Geistig behinderte Kinder in der Grundschule?. Theoretische und praktische Ergebnisse integrativer Erziehung.*-In: EBERWEIN, Hans (1994): *Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik.*- Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 340 – 348.

MAND, Johannes et al. (2003): *Lernen im integrativen Unterricht, Eine Übersicht über die Auswirkungen von Integration auf die Schulleitung von Schüler/innen mit Sinnesbehinderung, Körperbehinderung, und/oder geistigen Behinderung.*- In: Sonderpädagogik 33.Jg, Heft 1, S. 18-27

MATT, Hedwig und KOLLER-HESSE, Sabine (2010): *Kinder mit einer schweren Behinderung gehören dazu. Gemeinsamer Unterricht an einer Berliner Grundschule. Konzepte und Erfahrungen.*- In: HINZ, Andreas; KÖRNER, Ingrid; NIEHOFF, Ulrich (2010): *Auf dem Weg zur Schule für alle. Barrieren überwinden-inklusive Pädagogik entwickeln.*-Marburg: Lebenshilfe Verlag, 2.durchgesehene Auflage, Seite 253 – 266.

MAYRING, Philipp (1994): *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken.*- München: Psychologie Verlags Union.

MAYRING, Philipp (2000): *Qualitative Inhaltsanalyse.*- In: Forum Qualitative Sozialforschung, 2000,1, S. 1-10.

MINISTERIUM FÜR ARBEIT, SOZIALES, GESUNDHEIT, FAMILIE UND FRAUEN (2010): *Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen.* Online im WWW unter URL: <http://www.un-konvention.rlp.de/un-konvention/die-un-konvention/> [03.03.2012]

MÖCKEL, Andreas (2007): *Geschichte der Heilpädagogik oder Macht und Ohnmacht der Erziehung.*- Stuttgart: Klett-Cotta, zweite völlig überarbeitete Neuauflage.

MÜHL, Heinz (1984): *Einführung in die Geistigbehindertenpädagogik.*- Stuttgart; Berlin; Köln; Mainz: Verlag W. Kohlhammer.

MÜHL, Heinz (2006): *Konzeption der Förder-/Sonderschule für geistig Behinderte.*- In: WÜLLENWEBER, Ernst, THEUNISSEN, Georg, MÜHL, Heinz (Hrsg.) (2006): *Pädagogik bei geistigen Behinderungen. Ein Handbuch für Studium und Praxis.*- Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, S 332 - 340.

MUHR, Thomas (1994): *ATLAS/ti-ein Werkzeug für die Textinterpretation.*- Konstanz: Univ.-Verlag Konstanz, S. 317-324

ÖSTERREICHISCHE UNESCO KOMMISSION (2011): *Das Bildungsprogramm der UNESCO.* Online im WWW unter URL: <http://www.unesco.at/bildung/index.htm> [13.02.2012]

PLATTE, Andrea (2009): *Das Recht auf Bildung und das besondere Recht auf Bildung.*- In: Zeitschrift für Inklusion, 2009, 2, S. 20, 21.

SALDERN , Matthias von (1991): *Erziehungswissenschaft und Neue Systemtheorie*.- Berlin: Duncker und Humblot, Band 73.

SANDER, Alfred (2009): *Behinderungsbegriffe und ihre Integrationsrelevanz*.- In: EBERWEIN, Hans und KNAUER, Sabine (2009): *Handbuch Integrationspädagogik*.- Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 7.Auflage, S. 99- 108.

SCHREI, Thomas (2011): *Symposium „Recht auf Bildung“*.- In: Integrationsjournal, 2011, S: 11 – 15.

SCHUNTERMANN, Michael F. (2009): *Einführung in die ICF. Grundkurs-Übungen-offene Fragen*.- Heidelberg: Verlagsgruppe Hüthig Jehle Rehm GmbH, 3. Überarbeitete Auflage.

SEDLMEIER, Peter und RENKEWITZ, Franz (2008): *Forschungsmethoden und Statistik in der Psychologie*.- München: Pearson Studium.

SEGUIN, Edouard (1912): *Die Idiotie und ihre Behandlung nach physiologischer Methode*.- Wien: Verlag von Karl Graeser.

SPECK, Otto (1988): *System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung*.- München: Ernst Reinhardt Verlag.

SPECK, Otto (2003): *System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung*.- München: Ernst Reinhardt Verlag, 5.Auflage.

SPECK, Otto (2005): *Menschen mit einer geistigen Behinderung. Ein Lehrbuch zur Erziehung und Bildung*.-München: Ernst Reinhardt Verlag, 10.Auflage.

SPECK, Otto (2008): *System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung*.- München: Ernst Reinhardt Verlag, 6. Auflage.

SPECK, Otto (2010): *Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht. Rhetorik und Realität*.- München: Ernst Reinhardt Verlag.

STRABMEIER, Walter (1997): *Didaktik für den Unterricht mit geistigbehinderten Schülern*.- München: Ernst Reinhardt Verlag.

STRÖMER, Norbert (2006): *Die Entwicklung der Erziehung, Bildung und Betreuung von Menschen mit geistiger Behinderung von den Anfängen bis zur Zeit des Nationalsozialismus*.- In: WÜLLENWEBER, Ernst, THEUNISSEN, Georg, MÜHL, Heinz (Hrsg.) (2006): *Pädagogik bei geistigen Behinderungen. Ein Handbuch für Studium und Praxis*.- Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, S 41.48.

THEUNISSEN, Georg, KULIG, Wolfram und SCHIRBORT, Kerstin (Hrsg.) (2007): *Handlexikon geistige Behinderung. Schlüsselbegriffe aus der Heil- und Sonderpädagogik, Soziale Arbeit, Medizin, Psychologie, Soziologie und Sozialpolitik*.- Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

UNRIC – REGIONALES INFORMATIONSZENTRUM DER VEREINTEN NATIONEN FÜR WESTEUROPA (2011): *Mitgliedstaaten der Vereinten Nationen*. Online im WWW unter URL: <http://www.unric.org/de/pressemitteilungen/4116> [24.01.2012]

WELTGESUNDHEITSORGANISATION (2011): *Definition des Begriffs „geistige Behinderung“*. Online im WWW unter URL: <http://www.euro.who.int/de/what-we-do/health-topics/noncommunicable-diseases/mental-health/news2/news/2010/15/childrens-right-to-family-life/definition-intellectual-disability> [15.02.2012]

WIEN.AT (2011): *Schulpflicht in Österreich*. Online im WWW unter URL: <http://www.wien.gv.at/bildung/stadtschulrat/schulsystem/pflichtschulen/schulpflicht.html> [13.02.2012]

WÜLLENWEBER, Ernst, THEUNISSEN, Georg, MÜHL, Heinz (Hrsg.) (2006): *Pädagogik bei geistigen Behinderungen. Ein Handbuch für Studium und Praxis*.- Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Anhang

Kurzfassung der Diplomarbeit

Die vorliegende Diplomarbeit setzt sich mit den schulischen Partizipationserfahrungen von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung auseinander. Forschungen über intellektuell beeinträchtigte Menschen, sei es im schulischen oder im beruflichen Bereich, sind derzeit im wissenschaftlichen Diskurs nur beschränkt aufzufinden. Dabei nimmt die Schule im Leben aller Menschen einen wichtigen Stellenwert ein, denn die schulische Ausbildung soll sowohl nichtbehinderten, als auch behinderten Menschen die Möglichkeit auf eine selbstständige Lebensführung und eine aktive Mitgestaltung am gesellschaftlichen Leben eröffnen. Um einen Einblick in den schulischen Alltag von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung gewinnen zu können, werden Systeme der näheren und fernerer Umwelt nach dem ökosystemischen Ansatz nach Urie BRONFENBRENNER untersucht. Dabei werden qualitative Interviews herangezogen, analysiert und der Einfluss auf schulische Teilhabeerfahrungen herausgearbeitet. Anhand eines geschichtlichen Abrisses wird dargestellt, dass speziell für diese Menschen bereits vor langer Zeit didaktische Methoden entwickelt wurden und sie dadurch erste Ansätze einer schulischen Bildung erhielten. Es sollten jedoch noch viele Jahre vergehen, bis Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung eine Regelschule besuchen konnten und gemeinsam mit nichtbehinderten Kindern unterrichtet wurden.

Für die Analyse der untersuchten qualitativen Interviews werden in Bezug auf die Systemebenen der Umwelt nach BRONFENBRENNER, Kategorien in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse nach MAYRING generiert. Mit den zu Verfügung stehenden Interviews des Forschungsprojekts sollen Einblicke in die schulischen Partizipationserfahrungen von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung gewonnen werden. Der Einfluss von Systemen der näheren und fernerer Umwelt soll darüber konkrete Einsichten liefern. Dabei wird der Frage nachgegangen, wie sich diese Komponenten auf die schulischen Erfahrungen dieser Menschen auswirken und inwiefern diese förderlich bzw. hemmend für die schulischen Partizipationserfahrungen sein können. So lässt sich festhalten, dass jedes einzelne System maßgeblich zum schulischen Erfolg bzw. Misserfolg beiträgt. Die Diplomarbeit strebt neben der

Darlegung der wissenschaftlichen Ergebnisse zusätzlich eine Sensibilisierung der Thematik an, denn auch durch ein wiederholtes Publikmachen der Problematik kann ein verantwortungsbewusster Umgang maßgeblich gefördert werden.

Abstract

This diploma thesis deals with experiences of participation of people with intellectual disabilities. In scientific discourse, research on people with intellectual disabilities concerning school or business is limited. School takes a huge significance on every single person's life, because schooling should provide non-handicapped as well as handicapped people the opportunity for an independent lifestyle and an active co-determination in social life. For achieving an insight into the school career of people with intellectual disabilities, systems of close and distant environments were included in the analysis and their influence on the participation-experiences in school were carved out. For that purpose qualitative interviews were used in the theoretical setting of the theory of Urie BRONFENBRENNER. A historical review shows that special didactic methods for people with intellectual disabilities have already been developed many years ago and that they have already achieved incipient stages in education. However a long time passed, until people with intellectual disabilities got the chance to go to mainstream schools and receive lessons together with non-handicapped children.

For the analysis of the interviews, categories were generated based BRONFENBRENNER'S theory as well as on MAYRING'S principles of content analysis. The interviews of the research project should give insights into the experience of participation of people with intellectual disabilities. The diploma thesis aims at investigating how systems of close and distant environments influence the school experiences of handicapped people and whether these systems are conducive or repressive for their participation in school. Summing up it can be stated that every single one of these systems contributes essentially to success or failure of people with intellectual disabilities in school. Furthermore, this diploma thesis also aspires to raise the awareness on this topic, since bringing it into the public discourse can contribute to a responsible interaction with people with intellectual disabilities.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Unterschiede zwischen der ICIDH und der ICF

Abbildung 2: Das bio-psycho-soziale Modell

Abbildung 3: Übersicht der Schulformen in Österreich

Abbildung 4: Systemebenen der Umwelt

Abbildung 5: Strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring

Abbildung 6: Mikrosystem – die nähere Umwelt der IP und ihre Einflussfaktoren auf die schulischen Teilhabeerfahrungen

Abbildung 7: Mesosystem – die nähere Umwelt der IP und ihre Einflussfaktoren auf die schulischen Teilhabeerfahrungen

Abbildung 8: Exosystem – die fernere Umwelt der IP und ihre Einflussfaktoren auf die schulischen Teilhabeerfahrungen

Abbildung 9: Makrosystem – die ferne Umwelt der UP und ihre Einflussfaktoren auf die schulischen Teilhabeerfahrungen

Abbildung 10: Chronosystem – die nähere Umwelt der IP und ihre Einflussfaktoren auf die schulischen Teilhabeerfahrungen

Erklärung

Ich, Sabine Mikschofsky, versichere hiermit, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbstständig verfasst, ausschließlich die angeführten Quellen als Hilfsmittel benutzt und auch sonst keine unerlaubten Hilfsmittel herangezogen habe.

Darüber hinaus versichere ich, dass ich diese Diplomarbeit weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form vorgelegt habe.

Lebenslauf

Name: Sabine MIKSCHOFISKY

Geburtstag: 16. April 1988

Geburtsort: Wien

E-Mail: sabine.mik@gmx.at

Staatsangehörigkeit: Österreich

Ausbildung:

- ◆ 1994 – 1998: Volksschule; 1200 WIEN
- ◆ 1998 – 2006: Gymnasium; 1020 WIEN
Abschluss mit Matura

Akademische Ausbildung:

- ◆ 2006 – 2012: Pädagogik – Studium an der Universität Wien
Schwerpunkte: Berufliche Rehabilitation; Psychoanalytische Pädagogik
- ◆ Seit 2010: Volksschullehramt - Studium an der Pädagogischen Hochschule Wien

Berufserfahrung:

- | | |
|--------------------------|---|
| • Juli 2004 | Haus der Barmherzigkeit, 1180 WIEN |
| • Juli/August 2006 | Haus der Barmherzigkeit, 1100 WIEN |
| • Juli/August 2007 | Haus der Barmherzigkeit, 1100 WIEN |
| • Sept.2007 –Aug.2008 | Geringfügig beschäftigt bei Haus der |
| Barmherzigkeit“, | 1100 WIEN |
| • August 2008 | Wiener Kinderfreunde, 1220 WIEN |
| • Juli/August 2009 | Wiener Kinderfreunde, 1220 WIEN |
| • Juli 2010 | Wiener Kinderfreunde, 1220 WIEN |
| • Sept. 2008 – 2011 | Geringfügig beschäftigt bei „ Bank Austria |
| Unicredit | Group, 1020 WIEN |
| • Juni. 2010 – Juni 2011 | Forschungspraktikum an der Universität Wien, 1070 |
| | WIEN, NIEDERÖSTERREICH |
| • Ab Sept. 2011 | Geringfügig beschäftigt bei „Auditreu“, 1010 WIEN |